Academia Română
Institutul de Filosofie şi Psihologie „Constantin Rădulescu-Motru”

Societatea Germano-Română de Filosofie

KARLSRUHE – MÜNSTER – BUCUREŞTI – BRAŞOV – IAŞI

CERCETĂRI
FILOSOFICO-PSIHOLOGICE

Anul II **Nr. 2**

decembrie 2010

Academia Română
Institutul de Filosofie şi Psihologie „Constantin Rădulescu-Motru”

Societatea Germano-Română de Filosofie

KARLSRUHE – MÜNSTER – BUCUREŞTI – BRAŞOV – IAŞI

CERCETĂRI FILOSOFICO-PSIHOLOGICE

ISSN: 2066-7566

Director: Acad. Alexandru SURDU

CONSILIUL EDITORIAL

Redactor şef: Prof. univ. dr. Margareta DINCĂ

Secretar de redacție: C.S. dr. Bogdan DANCIU

Membri: Prof. univ. dr. Grigore NICOLA; Prof. univ. dr. Adrian NECULAU;
Prof. univ. dr. Mihai D. VASILE; Prof. univ. dr. Irina HOLDEVICI;
Prof. univ. dr. Dumitru CRISTEA; Prof. univ. dr. Vasile Dem. ZAMFIRESCU;
C.S. gr. III dr. Ana-Maria MARHAN

Redactori: Claudiu BACIU; Marius DOBRE; Victor Emanuel GICA; Ovidiu G. GRAMA;
Dragoş POPESCU

Responsabili de număr: Claudiu BACIU; Victor Emanuel GICA

COMITETUL CONSULTATIV

Preşedinte: Prof. univ. dr., Dr. h.c. mult. Hans LENK (Karlsruhe, Germania)

Membri: Prof. univ. dr. Ulrich HOYER (Münster, Germania);
Dr. Niels ÖFFENBERGER (Köln, Germania);
Prof. univ. dr. Alexandru BOBOC, m.c. al Academiei Române;
Prof. univ. dr. Teodor DIMA, m.c. al Academiei Române;
Prof. univ. dr. Zissu WEINTRAUB (Ierusalim, Israel);
Prof. univ. dr. Shulamith KREITLER (Tel Aviv, Israel);
Prof. univ. dr. Thomas David OAKLAND (Gainsville, Florida, SUA);
Prof. univ. dr. Michael J. STEVENS (Normal, Illinois, SUA);
Prof. univ. dr. Nicolae GEORGESCU

Adresa: Institutul de Filosofie şi Psihologie „Constantin Rădulescu-Motru”,
redacția revistei „Cercetări filosofico-psihologice”, Calea 13 Septembrie,
nr. 13, sector 5, 050711, Bucureşti

Telefon: 021.410.56.59; **E-mail:** cercetari.filosofico.psihologice@gmail.com

APARE DE DOUĂ ORI PE AN

Anul II, Nr. 2 – decembrie 2010

Academia Română
Institutul de Filosofie şi Psihologie „Constantin Rădulescu-Motru”

Deutsch-Rumänische Gesellschaft für Philosophie

KARLSRUHE – MÜNSTER – BUCUREŞTI – BRAŞOV – IAŞI

PHILOSOPHISCH-PSYCHOLOGISCHE UNTERSUCHUNGEN

ISSN: 2066-7566

Direktor: Alexandru SURDU, Mitglied der Rumänischen Akademie

EDITORISCHER BEIRAT

Chef-Redakteur: Univ.-Prof. Dr. Margareta DINCĂ

Redaktions-Sekretär: WM Dr. Bogdan DANCIU

Mitglieder: Univ. Prof. Dr. Grigore NICOLA; Univ. Prof. Dr. Adrian NECULAU;
Univ. Prof. Dr. Mihai D. VASILE; Univ. Prof. Dr. Irina HOLDEVICI;
Univ. Prof. Dr. Dumitru CRISTEA; Univ. Prof. Dr. Vasile Dem. ZAMFIRESCU;
WM Dr. Ana-Maria MARHAN

Redakteurs: Claudiu BACIU; Marius DOBRE; Victor Emanuel GICA; Ovidiu G. GRAMA;
Dragoş POPESCU

Verantwortliche für die Ausgabe: Claudiu BACIU; Victor Emanuel GICA

WISSENSCHAFTLICHER BEIRAT

Präsident: Univ. Prof. Dr., Dr. h.c. mult. Hans LENK (Karlsruhe, Deutschland)

Mitglieder: Univ. Prof. Dr. Ulrich HOYER (Münster, Deutschland);
Dr. Niels ÖFFENBERGER (Köln, Deutschland);
Univ. Prof. Dr. Alexandru BOBOC, k.M. der Rumänischen Akademie;
Univ. Prof. Dr. Teodor DIMA, k.M. der Rumänischen Akademie;
Univ. Prof. Dr. Zissu WEINTRAUB (Jerusalem, Israel);
Univ. Prof. Dr. Shulamith KREITLER (Tel Aviv, Israel);
Univ. Prof. Dr. Thomas David OAKLAND (Gainsville, Florida, VSA);
Univ. Prof. Dr. Michael J. STEVENS (Normal, Illinois, VSA);
Univ. Prof. Dr. Nicolae GEORGESCU

Postanschrift: Institut für Philosophie und Psychologie „Constantin Rădulescu-Motru”,
die Redaktion der Zeitschrift „Philosophisch-Psychologische
Untersuchungen“, Calea 13 Septembrie, nr. 13, sector 5, 050711, Bukarest

Telefon: 021.410.56.59; **E-mail:** cercetari.filosofico.psihologice@gmail.com

ERSCHEINT HALBJÄHRLICH

II. Jahrgang, Nr. 2 – Dezember, 2010

CERCETĂRI FILOSOFICO-PSIHOLOGICE

Anul II **decembrie 2010** **Nr. 2**

SUMAR

STUDII ŞI CERCETĂRI

ALEXANDRU SURDU, Cantemir şi logica istoriei 9
NIELS ÖFFENBERGER, DOROTHEE M. BENIRSCHKE, Die Umkehrung strikt partikulärer Urteilsarten aus der Sicht der Tetravalenz 13
MIHAI D. VASILE, The Transcendence from Lucian Blaga's „Historical Being" to C.G. Jung's Archetypal Unconscious 17
ILIE PINTEA, Concepţia lui Mircea Florian despre cunoaştere 29
SORIN ARDELEANU, Teoria silogismului judiciar la Paul Georgescu şi Mircea I. Manolescu 45
LIVIA DURAC, Nonverbal Language Related to Constitutive Elements of Semiotics 53
AUREL PERA, Relația motivație-comportament-acțiune în activitatea de învățare a matematicii 67
MARIA-ELENA OSICEANU, Narcisism şi personalitate narcisică 87
MARGARETA MODREA, Diversitate şi flexibilitate metodologică în activitatea psihologului şcolar 101
SIMONA MARIA GLĂVEANU, Particularități etno-culturale în educația adulților 115
GEORGE CORBU, Epigramiştii despre adevăr şi minciună 133

TRADUCERI

EVANGHELOS MOUTSOPOULOS, Kairicitate şi libertate (*traducere şi prezentare de* Rodica Croitoru) 141

VIAȚA ŞTIINȚIFICĂ

Laudatio für Professor Dr., Dr. h.c. mult. Hans Lenk, anlässlich der Verleihung des Ethikpreises des DOSB, am 5. Mai 2010 in Berlin (*Prof. Dr. Dietmar Mieth*) 149
Simpozionul Național Constantin Noica, Ediția a II-a, „Bucuriile simple", Arad, 2010 (*Dragoş Popescu*) 155

Cercetări filosofico-psihologice, anul II, nr. 2, p. 1-173, Bucureşti, 2010

Al XXXIII-lea Congres Internațional al Asociațiilor de Filosofie de Limba Franceză „Acțiunea. Gândirea vieții – activismul gândirii”, august, 2010 (*Rodica Croitoru*) 159
Conferința științifică cu participare internațională „Comunicare, context, interdisciplinaritate”, Târgu-Mureș, 2010 (*Eugeniu Nistor*) 163

NOTE DE LECTURĂ

Marius Dobre, *Certitudinile unui sceptic – Emil Cioran*, Bucureşti, Editura Trei, 2008 (*Dragoş Popescu*) 167
Nicolae Popa, Ion Dogaru, Gheorghe Dănişor, Dan Claudiu Dănişor, *Filosofia dreptului. Marile curente*, ediția a III-a, Editura C.H. Beck, Bucureşti, 2010 (*Ioan Alexandru*) 169
Ion Didilescu, *Universitari din alte vremuri*, Editura „Ştefan Lupaşcu”, Iaşi, 2010 (*Victor Emanuel Gica*) 172

PHILOSOPHICO-PSYCHOLOGICAL INVESTIGATIONS

Year 2 **December 2010** **Nr. 2**

CONTENTS

STUDIES AND RESEARCHES

ALEXANDRU SURDU, Cantemir and the logic of history 9
NIELS ÖFFENBERGER, DOROTHEE M. BENIRSCHKE, Conversion of the strict particular propositions in the perspective of the four-valued logic ... 13
MIHAI D. VASILE, The Transcendence from Lucian Blaga's „Historical Being" to C.G. Jung's Archetypal Unconscious 17
ILIE PINTEA, Mircea Florian's outlook on knowledge 29
SORIN ARDELEANU, The theory of judicial syllogism at Paul Georgescu and Mircea I. Manolescu 45
LIVIA DURAC, Nonverbal language related to constitutive elements of semiotics 53
AUREL PERA, The motivation–behavior–action relashionship in the process of learning mathematics 67
MARIA-ELENA OSICEANU, Narcissism and narcissistic personality 87
MARGARETA MODREA, Methodological diversity and flexibility in the activity of the school psychologist 101
SIMONA MARIA GLĂVEANU, Ethno-Cultural Particularities in Adults' Education 115
GEORGE CORBU, Epigram writers on truth and lie 133

TRANSLATIONS

EVANGHELOS MOUTSOPOULOS, Kairicity and Freedom (*translation and introduction by* Rodica Croitoru) 141

SCIENTIFIC LIFE

Laudatio for Professor Dr., Dr. h.c. mult. Hans Lenk, on the occasion of receiving the Ethics Award of the German Olympic Sports Confederation (*Prof. Dr. Dietmar Mieth*) 149
National Symposium Constantin Noica, 2nd Edition, „Simple Joys", Arad 2010 (*Dragoş Popescu*) 155

Cercetări filosofico-psihologice, anul II, nr. 2, p. 1-173, Bucureşti, 2010

The XXXIIIrd International Congress of Philosophical Associations of French Language. „Action. Thinking of Life – Activism of Thinking", August 2010 (*Rodica Croitoru*) 159
The „Communcation, context, interdisciplinarity" scientific conference with international participation, Târgu-Mureş 2010 (*Eugeniu Nistor*) 163

READING NOTES

Marius Dobre, *The Certainties of a Skeptic – Emil Cioran*, Bucharest, Trei Publishing House, 2008 (*Dragoş Popescu*)..... 167
Nicolae Popa, Ion Dogaru, Gheorghe Dănişor, Dan Claudiu Dănişor, *Philosophy of Law. The Main Movements*, 3rd edition, C.H. Beck Publishing House, Bucharest, 2010 (*Ioan Alexandru*) 169
Ion Didilescu, *Professors from Other Times,* „Ştefan Lupaşcu" Publishing House, Iaşi, 2010 (*Victor Emanuel Gica*) 172

STUDII ŞI CERCETĂRI

CANTEMIR ŞI LOGICA ISTORIEI

ALEXANDRU SURDU

Cantemir and the logic of history. The following paper approaches Cantemir's interest in logic as a basic area of philosophy and particularly as a fundamental field in studying history. Being interested in history, Prince Cantemir aimed to ground it on undeniable axioms to prove the noble origins and the continuity of Romans-Moldavians-Wallachians on the old Dacian-Roman territory. At the same time, he made use of serious logic arguments to explain the growth and decay of the Ottoman Empire. The paper also refers to Cantemir's *Compendiolum* and to his logic terminology.

Key words: Dimitrie Cantemir, logic, *Compendiolum*, categories

După înfiinţarea Academiilor Domneşti de la Bucureşti şi de la Iaşi şi refugiul în Ţările Româneşti, pe la mijlocul secolului al XVII-lea, a celor mai importanţi discipoli ai ultimului comentator grec al operei lui Aristotel, Teophil Koridaleu, cele două capitale devin, pentru cultura Orientului european, după aprecierea istoricului grec Cléobule Tsourkas, ceea ce fuseseră Florenţa şi Padova în secolul al XIV-lea pentru cultura occidentală. Desfiinţarea Academiilor Domneşti, în 1821, a însemnat, din păcate, cel puţin la noi, şi trecerea lor în uitare. Dar mult mai tristă este aprecierea greşită, pentru mult timp, şi adesea până în zilele noastre, a întregii perioade, numită „fanariotă", în ciuda sutelor de manuscrise, latine şi greceşti, din bibliotecile universităţilor şi ale mânăstirilor noastre, considerate, atunci când au fost cunoscute, ca lipsite de importanţă pentru cultura română, tocmai pentru faptul că erau scrise în greacă şi latină.

O întâmplare, i-am zice fericită pentru vremurile acelea (1833), a făcut ca George Seulescu să afle despre existenţa unor manuscrise ale Principelui Dimitrie Cantemir, care s-ar afla la Arhivele din Moscova, ceea ce infirmă legenda despre dispariţia acestora într-un naufragiu din Marea Caspică, cu prilejul campaniei lui Petru cel Mare în Persia. Cercetări, însă, la Arhivele din Moscova, nu s-au făcut decât în 1878, de către Grigore Tocilescu. S-au descoperit cu această ocazie patru manuscrise ale lui Dimitrie Cantemir, scrise în limba latină, şi unul, tot în limba latină, al profesorului său Ieremia Cacavela, toate elaborate, respectiv transcrise, în perioada în care tânărul Principe îşi făcea instrucţiunea cu profesori de la Academiile Domneşti de la Iaşi şi de la Bucureşti.

Fericită sau nu, întâmplarea a rămas pentru mult timp unică. Aceasta, cu toate că Grigore Tocilescu, după numerele de inventar ale manuscriselor găsite,

Cercetări filosofico-psihologice, anul II, nr. 2, p. 9-12, Bucureşti, 2010

ajunge la concluzia că au mai existat, la aceeaşi Bibliotecă a Academiei Teologice din Moscova, încă două manuscrise ale lui Cantemir, iar după trimiterile făcute în lucrările găsite ar mai fi existat câteva. Nu le-a mai căutat însă nimeni. Mai mult, lucrarea profesorului Cacavela, considerată fără importanţă de către Tocilescu, nici n-a mai fost copiată, ceea ce a condus la multe neînţelegeri ulterioare.

Mergând pe urmele lui Grigore Tocilescu, dar fără să facă alte investigaţii, în 1956 au fost făcute, pentru Biblioteca Academiei Române, microfilme după manuscrisele amintite. Pe baza acestora, prin studii comparative, a putut fi stabilită originea lucrării lui Cantemir *Compendiolum universae logices institutionis*, a fost tradusă din limba latină de către Dan Sluşanschi şi editată de către Alexandru Surdu, în 1995, la Editura Ştiinţifică. Abia anul acesta (2010) am aflat de o nouă investigaţie, ale cărei rezultate nu le cunoaştem, făcută de către cercetătorul Constantin Barbu din Craiova, cu mijloace financiare, după câte am înţeles, mai mult decât modeste.

Ce s-ar fi putut întâmpla cu celelalte sute de manuscrise greceşti şi latine din aceeaşi perioadă ne putem face o idee amintind aici doar faptul că filosoful Constantin Noica, urmându-l pe istoricul Cléobule Tsourkas, a identificat câteva zeci de manuscrise ale comentariilor lui Theophil Koridaleu la filosofia lui Aristotel şi, cu ajutorul unor greci refugiaţi în România, care au realizat transcrierea, a editat *Introducerea la logică* şi *Comentariul la Metafizica lui Aristotel*, dovedind că multe dintre manuscrise conţin lucrări inedite, de interes universal. Să nu fi avut acestea nici o importanţă pentru cultura noastră? Chiar dacă, iată, l-au influenţat pe cel puţin unul dintre elevii profesorilor greco-latini de la Academiile Domneşti. Pe fiul unui Domnitor, ajuns în urmă cu 300 de ani (1710) Principe al Moldovei, care a participat la un război împotriva Imperiului Otoman, care a fost un mare cărturar, şi, în 1714, a fost ales membru al Academiei din Berlin.

Tânărul Cantemir a avut multe de învăţat de la profesorii săi din Academiile Domneşti, după ce şi-a însuşit, asemenea marilor cărturari ai vremii, limbile cele mai importante, clasice: slavona, greaca şi latina, iar apoi turca, araba şi persana. Istoria şi geografia, muzica şi matematica, poezia şi proza, pe toate le-a învăţat şi le-a exersat, dar mai presus de toate l-a interesat filosofia, în care erau specializaţi profesorii greci, care predau cele şapte cursuri: logica, retorica, fizica, despre cer, despre naştere şi pieire, despre suflet şi metafizica (mai multă filosofie decât se face astăzi la facultăţile noastre!). Dar, în mod special, l-a interesat logica. Interesul pentru logică, artileria grea a filosofiei, făcându-se vădit în toate momentele de început ale culturii noastre (*vide* interesul pentru logică al cărturarilor de Şcoală Ardeleană şi apoi al lui Titu Maiorescu). De ce? Pentru faptul că logica reprezintă fundamentul raţional al oricărui demers cultural-ştiinţific.

Pare curios, la prima vedere, interesul, într-o epocă bântuită de atâtea primejdii, pentru ştiinţa rigidă a formelor gândirii. De logică îi ardea lui Cantemir, când turcii îl ameninţau cu tragerea în ţeapă? Dar Principele era interesat de istorie, pe care voia s-o întemeieze pe axiome incontestabile, prin care să demonstreze originea nobilă, continuitatea şi vechimea „romano-moldovlahilor” pe teritoriul de

atunci şi din totdeauna al daco-romanilor. Pentru a-şi fundamenta credinţa şi dragostea de ţară pe temeiul forţei atotputernice a raţiunii, care, în ciuda oricăror impedimente, aparenţe şi piedici, iese până la urmă învingătoare. Principele avea temeiuri serioase, logico-demonstrative, şi pentru „creşterea şi descreşterea" puterii otomane. Ştia că i se apropie ceasul şi de aceea a fost gata să pornească la luptă împotriva turcilor cu prima ocazie. A pierdut bătălia, căci imperiul ruşilor nu era încă maturizat. Previziunea căderii otomanilor a fost însă corectă, dar nu a fost întru totul exactă. Prin fapta sa, Cantemir a prevăzut mai mult decât înfrângerea turcilor, şi anume rolul pe care ar putea să-l joace, şi l-au şi jucat, ţările române în această înfrângere.

La fel ca Ioan Maiorescu, mai târziu, ce-i drept, adept al cărturarilor raţionalişti de Şcoală Ardeleană, care a prezis căderea Imperiului Austriac, Cantemir a dovedit-o şi pentru alţii, dacă mai era nevoie, că axioma: „de pe fapte a lucrurilor fiinţă se cunoaşte, când un lucru iaste făcut, înţelegem că acela pricină înainte mergătoare au avut", care se transcrie logico-matematic prin axioma: „q, deci p implică q", este corectă şi aşa va rămâne pentru totdeauna, şi înaintea, şi după pieirea oricăror imperii, oricât de puternice ar putea să ne apară şi oricâte necazuri şi înfrângeri ne-ar aduce.

Este remarcabil faptul că, abia după secole, un alt istoric al nostru, A.D. Xenopol, al cărui nume mai are încă rezonanţe greceşti, va scrie despre logica istoriei (*Zur Logik der Geschichte*, în „Historische Zeitschrift", 102.Bd., 3. Folge, din 29 mai 1909).

Faptul că Dimitrie Cantemir era un bun cunoscător al logicii îl dovedeşte, cum s-a spus, descoperirea acelui *Compendiolum* de logică. Un fel de tratat rezumativ, făcut după două lucrări ale profesorului său Ieremia Cacavela. Dar nu oricum, ci cu intenţia vădită şi exprimată ca atare în partea introductivă, de a trata despre „întreaga învăţătură a logicii", adică despre toate compartimentele acesteia, ceea ce nu se petrece în lucrările separate ale profesorului, pe care le rezumă Cantemir. Se remarcă în mod special structura deosebită a celor două tipuri de lucrări, una nominalistă (a profesorului), care acordă prioritate predicabilelor (celor cinci „voci" ale lui Porphyrius), şi a lui Cantemir, care începe, în manieră aristotelică, deci conceptualistă, cu categoriile. Şi, în mod excepţional, încercarea reuşită a Principelui de a transforma, în manieră antinominalistă, chiar *definiţia logicii*.

Cantemir şi-a exprimat şi intenţia de a traduce el însuşi „pre limba românească întreaga învăţătură a logicii", adică tocmai lucrarea în discuţie, şi poate chiar a făcut-o, dar s-a pierdut, ca multe altele. Dar ne-a lăsat totuşi câteva exemple ce ne fac să întrezărim modul exemplar în care ar fi tradus. Este vorba de traducerea care l-a încântat pe Constantin Noica, a termenilor greceşti ai categoriilor lui Aristotel. În greacă, genurile de categorii sunt redate prin substantivizarea unor întrebări. Din „ce este?", de exemplu, se obţine „ce-este-le", din „cât este?", „cât-este-le". Cantemir îi traduce prin introducerea unor termeni „încântători": de la „ce este?", în locul latinescului *essentia* (esenţă), el zice *ceinţă* şi uneori *estime*; de la „cât este?", în locul latinescului *quantitas* (cantitate), el zice *câtinţă*; iar „cel mai încântător", după Noica, este termenul *feldeinţă* pentru „ce fel de?" (*quiditas*,

calitate). Într-adevăr, ce minunați ar fi fost termenii aceştia, dacă s-ar fi încetățenit în limba română! Dar n-a fost să fie, căci Principele, deşi avea dreptate, a pierdut bătălia.

Ecouri ale logicii se fac vădite însă în toate lucrările lui Cantemir şi mai ales în cele literare, dramatice, în care se confruntă binele cu răul şi frumosul cu urâtul, căci Principele nostru ştia că adevărul în viață, ca şi în ştiință şi artă, nu se poate baza pe minciună. Din adevăr nu urmează decât adevărul, şi aşa este bine să fie, şi aşa este frumos, numai din minciună urmează orice, şi nu mai este nici bine şi nici frumos. *Ex vero verum, ex falso quodlibet*.

DIE UMKEHRUNG STRIKT PARTIKULÄRER URTEILSARTEN AUS DER SICHT DER TETRAVALENZ

NIELS ÖFFENBERGER, DOROTHEE M. BENIRSCHKE

Conversion of the strict particular propositions in the perspective of the four-valued logic. Strict particular propositions (SuP – only some S are P and Su'P – only some S are non-P) are different from the simple particular propositions (SiP – some S are P and SoP – some S are not P) as they exclude any universal predication from the given quality of the proposition. Therefore, the opposition theory is illustrated by a hexagon, and not by a square, a fact that might gender non-intuitive opposition relations. The following study analyses the conversion of strict particular propositions to discover such non-intuitive opposition relations, as for instance in the conversion of SuP, which leads to a universal affirmative proposition. The Aristotelian method of *reductio ad absurdum* is employed by the authors in the conversion of strict particular propositions.

Key words: strict particular propositions, conversion of propositions, contradiction.

Es ist bekannt, daß die strikt partikulären Urteilsarten, – symbolisch, SuP = nur einige S sind P und Su'P = nur einige S sind nicht P – sich dadurch von den üblich partikulären Urteilsarten (SiP und SoP) unterscheiden, daß sie eine wahrheitsgemäße universelle Prädikation in der gegebenen Urteilsqualität ausschließen. Das hat zur Folge, daß wir die Oppositionstheorie nicht durch ein Quadrat, sondern durch ein Sechseck darstellen müssen. Dabei kann man nicht übersehen, daß die strikt partikulären Urteilsarten kontraintuitive Oppositionsbeziehungen verursachen.[1] Wir möchten nunmehr untersuchen, ob auch die Umkehrung der strikt partikulären Urteilsarten kontraintuitive Beziehungen verursachen.

Um die Theorie der Umkehrung strikt partikulärer Urteilsarten darzustellen, werden wir verständlicherweise das aristotelische Beweisverfahren der *reductio ad absurdum* anwenden. Dabei müssen wir einerseits die Definition der quantifizierten Wahrheitswerte – ὅλη und ἐπί τι ἀληθής bzw. ὅλη und ἐπί τί ψευδής – sowie die vierstufige aristotelische Urteilstheorie – 1. Urteilsform, 2. als Träger eines Wahrheitswertes, 3. Prädikationstheoretische Struktur und 4. umgangssprachliche Erscheinungsform – berücksichtigen.

Wir werden daher der bejahenden strikt partikulären Urteilsart SuP, d. h. ihrer Form, Wahrheitswerte zuordnen, die sich in unmittelbarer Verbindung mit

[1] Cfr. N. Öffenberger, „Zur Frage der Verneinung strikt partikulärer Urteilsarten", Referat, gehalten am XVI. Deutschen Kongreß für Philosophie, 1993.

Cercetări filosofico-psihologice, anul II, nr. 2, p. 13-16, Bucureşti, 2010

einer entsprechenden prädikationstheoretischen Struktur befindet und schließlich – *exempli gratia* – umgangssprachliche Aussagen angeben, die die Beweisgänge veranschaulichen werden.

Die Form der umzukehrenden Urteilsart ist – symbolisch – SuP. Diese Urteilsform kann Träger der Wahrheitswerte ἐπί τι ἀληθής = Wp, ἐπί τί ψευδής = Fp und ὅλη ψευδής = Fu, kann aber nicht Träger des Wahrheitswertes ὅλη ἀληθής = Wu sein; es wäre eine *contradictio in adjecto*, wenn einer Aussageform, die sich ihrer Form nach auf die Partikularität bezieht, ja sie sogar mit Nachdruck von der Universalität abgrenzt (nur einige), Träger des Wahrheitswertes Wu, d. h. universell wahr, sein könnte. Wir können daher der Form der strikt partikulären Urteilsarten nur die Wahrheitswerte Wp, Fp, Fu zuordnen, um zu untersuchen, ob man dann die Konversion dieser Aussageart aufgrund der reductio ad absurdum beweisen kann.

Die syntaktische Struktur des Beweisverfahrens wäre dann die Folgende:

SuP → P-S
| |
umzukehrende Aussageform convertierte Aussageform

(Wir lassen erst einmal offen, welche Prädikationsbeziehung die convertierte Aussageform haben wird.)

Wenn aus SuP nicht P-S folgen würde, dann müßte ihre Verneinung ~(P-S) folgen, die aber die Verneinung der umzukehrenden Aussageform ~(SuP) implizieren würde. Wenn aber aus SuP nicht P-S folgen würde, dann entstünde ein Widerspruch. Folglich muß P-S aus SuP folgen:

SuP → P-S ; ~(P-S) → ~SuP

Wir werden nun der SuP-umzukehrenden Aussageform den Wahrheitswert Wp, zuordnen und untersuchen, ob und wie die entsprechende SuP-Aussageform umkehrbar ist.

Wenn SuP Träger des Wahrheitswertes Wp ist, dann kann sie folgende prädikationstheoretische Struktur haben. In der Stelle des Subjekts haben wir einen Gattungsbegriff, in der Stelle des Prädikats einen Artbegriff dieser Gattung, z.B: Nur einige Wirbeltiere sind Säugetiere: dann verläuft die Demonstration wie folgt:

S u P → P a S
| | | |
Gattung Art Art Gattung

über die Gattung kann die eigene Art nur particulariter prädiziert werden
z.B.: Nur einige Wirbeltiere sind Säugetiere.

die konvertierte Aussageform ist universell bejahend und Träger des Wahrheitswertes Wu
z. B.: alle Säugetiere sind Wirbeltiere.

Wp Wu

Wenn aus der SuP-Aussageart im Falle der analysierten prädikationstheoretischen Struktur nicht eine PaS-Aussageform folgen würde, dann müßte die verneinte Form dieser Aussageform, d. h. PeS folgen, die Träger des Wahr-

heitswertes Fu wäre[2] (kein Säugetier ist ein Wirbeltier), da sie die Aussageform, die Träger des Wahrheitswertes Wu ist, verneint. Diese läßt sich impliciter umkehren, und dann erhalten wir eine SeP-Aussageform, die Träger des Wahrheitswerts Fp ist (Kein Wirbeltier ist ein Säugetier.). Diese Aussageform – mit der entsprechenden prädikationstheoretischen Struktur – steht aber in Widerspruch zur umzukehrenden SuP-Aussageform. Wenn also aus SuP nicht PaS folgen würde, dann würde eine Aussageform folgen, die im Widerspruch zur umzukehrenden Aussageform steht, die wir als Träger des Wahrheitswerts Wp angenommen haben. Daher ist die Konvertierte Aussageform PaS d. h. universell bejahend.

Die SuP-Aussageform kann auch dann Träger des Wahrheitswertes Wp sein, wenn in der Stelle des Prädikates ein Proprium 1 steht (Nur einige Menschen sind fleißig.). Das Beweisverfahren hat dieselbe Gestalt, wie im obigen Fall:

S u P	→	P a S	→	P e S	→	S e P
Nur einige Menschen sind fleißig.		Alle Fleißigen sind Menschen.		Kein Fleißiger ist ein Mensch.		Kein Mensch ist fleißig.

In der Stelle des Prädikats einer SuP-Aussageform, die Träger des Wahrheitswertes Wp ist, kann auch ein abtrennbarer Akzidenzbegriff stehen. Dann entsteht aus der umzukehrenden SuP-Aussageform eine PuS-Aussageform. d. h. die Konversion ist dann simpliciter durchführbar:

S	u	P	→	P	u	S
Art		abtrennbares Akzidenz		abtrennbares Akzidenz		Art
Mensch		wach sein		nur einige, die wach sind		Menschen

Nur einige Menschen sind wach. — Wu

Nur einige Wachsame sind Menschen. — Wp

Wenn nicht PuS folgt, dann PeS mit dem Wahrheitswert Fp, - PeS Kein Wachsamer ist ein Mensch - woraus folgt: SeP kein Mensch ist wachsam. Fp.

Auch in diesem Falle folgt aus der Aussageform, die der umgekehrten Aussageform widerspricht, eine Aussageform, die zu Widerspruch mit der Voraus-

[2] Cfr. Aristoteles, An. pr. B, 2, 54a 4-6 wo Aristoteles den Wahrheitswert ὂλη ψευδής definiert: dieser Textstelle entsprechend folgt aus der Fu-Falschheit von SaP verneint die Wu-Wahrheit von SeP und umgekehrt. N.B. Die Verneinung verläuft via contrarietatis, nicht via contradictionis.

setzung, d.h. mit der umzukehrenden Aussageform, steht. Daher kann man die Umkehrung auch dann beweisen, wenn in der Stelle des Prädikats ein abtrennbarer Akzidenzbegriff steht.

Bemerkungen:

a) durch die Umkehrung der SuP-Aussageart, die Träger des Wahrheitswertes Wp ist, kann sowohl eine PaS wie auch eine PuS Aussagenart entstehen, von der prädikationstheoretischen Struktur der umzukehrenden Aussage abhängig.

b) es ist kontraintuitiv, daß das peiorem-Prinzip bei der Umkehrung der SuP-Aussagenart seine Gültigkeit verliert; aus einer SuP-Aussagenart kann durch die Umkehrung eine universell bejahende Aussagenart entstehen und daher aus einem niedrigeren Wahrheitswert (Wp) ein höherer (Wu).

c) man muß auch bei der Umkehrung der SuP-Aussageart die prädikationstheoretische Struktur berücksichtigen, die die Umkehrung in eine universelle aber auch in eine strikt partikuläre Aussagenart ermöglicht.

d) man muß die conversio simplex (aus SuP wird PuS) von der *conversio per accidens* (aus SuP wird PaS) auch bei der Umkehrungstheorie der SuP-Aussagenart streng unterscheiden: aus einer SuP-Aussagenart kann durch die Konversion entweder eine PaS, oder eine PuS-Aussagenart entstehen: es ist keineswegs so, daß mindestens eine reine Konversion zustande kommen kann, denn die Konvertierte PaS-Aussagenart schließt die PuS-Aussagenart aus und umgekehrt.

Die SuP-Aussageform kann zwar auch Träger der Wahrheitswerte Fp und Fu sein, dann haben wir aber nicht die SuP-Aussageform vorhanden, sondern ihre Verneinung. Dennoch wäre es nicht unbegründet, die Umkehrung der SuP-Aussageform zu untersuchen, wenn sie Träger eines falschen Wahrheitswertes – Fp oder Fu – ist. Diese Frage werden wir bei einer anderen Gelegenheit erörtern, da sie eine besondere Untersuchung voraussetzt, wie auch die Demonstration der Su'P-Aussageform.

THE TRANSCENDENCE FROM LUCIAN BLAGA'S „HISTORICAL BEING" TO C. G. JUNG'S ARCHETYPAL UNCONSCIOUS

MIHAI D. VASILE

The Transcendence from Lucian Blaga's „Historical Being" to C.G. Jung's Archetypal Unconscious. The author tries to identify, in Lucian Blaga's work, the historical forms the transcendence – named by Blaga „The Great Anonymous" – shows itself, in the history of human civilisation. So that, it is described, mainly, the couple *brahman-atman*, in the Indian religion philosophy, and the concrete ways to manifest, but everywhere in the world, the „luciferian" man. In the same time, Lucian Blaga's Great Anonymous is compared with C. G. Jung's Archetypal Unconscious.

Key words: The Great Anonymous, brahman, the transcendental censorship, the divine differentials, „luciferian" knowledge, unconscious, archetype, individuation, persona.

Lucian Blaga (1895-1961), the famous Romanian philosopher who started as a poet and took his PhD in Philosophy and Biology in Vienna is our contemporary, illustrating the spiritual changes at the borders between the classical philosophy of 19th century and the amazing variety of philosophical trends in the 20th; he is meant to be studied from the perspective of another contemporary writer's work, the (psycho)analyst C. G. Jung.

Lucian Blaga was a writer, playwright, journalist, professor and librarian who had vaste writing; as a philosopher he is a unique author of philosophical system, in the Romanian philosophy. The first approach to Jung's „analysis" is the fact that Blaga „analyses" Rigveda by the semeiology of the word *brahman*, specifying that because of the mentality about the sacrificer as a being and God at the same time, the vedic believer „takes courage" towards the deities, loses humility, gaining in return „boldness towards gods".

The Magistrate's lecture on religion in 1940-1941 at Sibiu, approaches other religious systems such as the semitic religions, Greek mythology, Neoplatonism, Christianism, Islamism as well as other representative authors of the philosophy of religion (Friedrich Nietzsche, Karl Barth), dialectical theology (Rudolf Otto) and the Mistics of the sacred, but all the approaches are based on the analytical matrix inferred from the „(psycho)analysis" of Hinduism.

The theme of the one-multiple relation actually defines the universal dualism according to which man is the symbol of the whole from which he was separated and to which he has to return. Blaga shows that the Indian religion philosophy

Cercetări filosofico-psihologice, anul II, nr. 2, p. 17-27, Bucureşti, 2010

offers, in this respect, the most instructive „metaphysical paradoxes", among which *brahman* is the most essential, with the nature and characteristics of the denoted being, with its significance and soteriological utility.

In Blaga's conception, the Great Anonymous stands for the central metaphysical element as brahman in the Vedic Hinduism and it is often compared to God. In the different religions of the world, God was given various names and so was the metaphysical element, as Blaga notices „Through metaphor abuse, the metaphysical imagination was called, in turn, *Substance, Absolute Ego, Immanent Reason, Extramundan Father, The Unconscious*."

Regardless their variety, there is absolute incompatibility of these names given to the „initial factor."[1] The Great Anonymous is a supreme metaphysical principle, unnamed God, in order not to create confusion with the strictly delimited theological and dogmatic notion, the author using a symbolic name; let's simply call it *The Great Anonymous*.[2]

Lucian Blaga calls the Great Anonymous as „the primary creative centre". Blaga claims that „The Great Anonymous possesses an adequate positive and unlimited knowledge which goes beyond the logical sphere of our comprehension."[3] Man's luciferian effort which is not seen as sinful, deprecatory or damnable, but painful, even tragic, strikes against the transcendental censorship „though it is, in fact, the metaphysics of knowledge", which Blaga perceives as „a possible doctrine on the Great Anonymous."[4]

Blaga is more preoccupied with the doctrine about transcendental censorship and less with the metaphysics of the Great Anonymous. The Great Anonymous called by Blaga „the metaphysical centre" is something different from the world, as it is beyond the world; it is an existence having at its basis some other type of existence.

Lucian Blaga associates the Great Anonymous to attributes such as: *infinite, absolute, allmighty, self-creator, plenitude*, all these corresponding to the concept of *brahman* in the Vedic Hinduism. The Great Anonymous is „a whole of a great substantial and structural complexity, a wholly autarchic existence, sufficient to itself."[5] It has the ability to reproduce itself to infinity, without being exhausted, without outer help, since its inexhaustibility can be found in its own nature. The Great Anonymous generates „divine wholes equal to itself"[6], thus creating „the divine differences" that bear its monadic virtual structure.

---

[1] Lucian Blaga, *Censura transcendentă (Transcendent Censorship)*, in: Lucian Blaga, *Opere (Works),* vol. 8, *Trilogia cunoaşterii (The Trilogy of Knowledge)*, Bucureşti, Minerva Press, 1983, p. 449.
[2] *Ibidem*.
[3] *Ibidem*, p. 523, *sq*.
[4] *Ibidem*, p. 539.
[5] Lucian Blaga, *Diferenţialele divine (The Divine Differentials)*, in: Lucian Blaga, *Opere (Works)*, vol. 11, *Trilogia cosmologică (Cosmological Trilogy)*, Bucureşti, Minerva Press, 1988, p. 67.
[6] *Ibidem*, p. 69.

According to Blaga, man's mission is to ascend the „slope" of cosmic decline again, in order to restore the initial unity, by ecstasy. The author postulates that the Great Anonymous – in order to save the centrality of its existence - prevents man from the substance of mistery.

Man's access to the Great Anonymous essence is carefully slipped over because the whole process would otherwise turn into the anarchic descentrality of existence.

In Blaga's system the man competes with the Great Anonymous through his imperious tendency to reveal it, while the Great Anonymous behaves like a *Trickster* dwelling in the Lord's house, so the man's aspiration to become God is replied in terms of obstacles, tempting him, fascinating him with illusions of his essence in order to save his existence centrality, offering him „dissimulating revelations" with the specific methods of a censorship; „since the censorship springs from our chromo-spatial horizon, we can call it *transcendent censorship*".[7]

In this way, any absolute individual knoledge is impeded. Transcendent censorship is applied – by the Great Anonymous – to the human being and it is structurally imprinted upon individual knowledge in all its ways, in the present condition, in order „to defend existential mysteries of being known by someone else, but itself."[8] The Great Anonymous creates transcendent censorship (at least or only) in relation to man, without ever withdrawing it but only sliding it. Transcendent censorship has a positive function in relation to the Great Anonymous, to whom it protects the existential mystery from any human touch which would affect the universal equilibrium.

In an impressive paragraph from transcendent censorship, which is metaphorically called *The Onthology of Censorship*, Blaga states that „the truth springs from God's perfection, while errors have their source in human imperfection"[9] and continues to differentiate between individual and divine knowledge, in which there is a permanent passing from God to man, as transcendent censorship stops up the true cognition of the Great Anonymous.

Transcendent censorship has only one „flaw", namely, according to Blaga's expression „the idea of mistery is the only idea that «breaks» or better said passes the borders of transcendent censorship."[10] The Great Anonymous placed in man „the irrevocable impulse to the truth, an impulse which lies in cognition itself, but is refused by transcendent censorship." Man is definitely urged and stopped from one and the same thing. The meaning of man's position among „the friends" of this imperative and the obstacles of this refusal are difficult to mention.[11]

---

[7] Lucian Blaga, *Transcendent censorship*, in: *op. cit.*, p. 451.
[8] *Ibidem*, p. 452.
[9] *Ibidem*, p. 471.
[10] *Ibidem*, p. 491.
[11] Lucian Blaga, *Fiinţa istorică (Historical Being)*, in: Lucian Blaga, *Opere (Works)*, vol.11, *Trilogia cosmologică (Cosmological Trilogy)*, Bucureşti, Minerva Press, 1988, p. 353 *sq*.

For Lucian Blaga, the essence of the human being, designated in the complex concept of „historical being"[12] is comprised in the concept of „metaphoric being", described by the Romanian philosopher in his writing *The Genesis of Metaphor and the Meaning of Culture* as „the specific human way to exist, from the existence in the horizon of mistery and revelation."[13] The concept of „man as a metaphorical being is comparable, not similar or identical to the concept of man as a symbol-creating being".[14]

Lucian Blaga conceives the man as being tragically „caught" in history, but capable of liberating himself, aiming in a creative way at obtaining the absolute dimensions of his existence.

Man is unsuccessfully seeking the mistery, in the sense that mistery is inexhaustible – there is always something to be known –mystery is not even diminished through its being revealed, on the contrary, it always increases. The complex concept of „historical being", developed by Lucian Blaga is part of a wider philosophical architecture. Lucian Blaga himself presents his philosophical system regarding the whole existence, in a scheme of poetical self-description.[15]

The main part of the Blagian philosophical architecture is made up of three trilogies. The first one is the *Trilogy of Knowledge*, comprising three studies: *The Dogmatic Aeon, Luciferian Knowledge* and *Transcendent Censorship*.

The 2nd is *The Trilogy of Culture* comprising *Horizon and Style, The Mioritic Space* and *The Genesis of Metaphor and the Meaning of Culture.* The 3rd is *The Trilogy of Values* made of: *Science and Creation* and *Magical Thinking and Religion*, the latter comprising other two studies: *On Magical Thinking* and *Art and Value*.

As a philosopher, Lucian Blaga wanted to illustrate a symphonic philosophical system as a whole. Although the outcome philosophical construction is undoubtedly metaphysical in its whole, yet it is not based on a single idea, a single philosophical intuition, thesis or value, but it is raised little by little, piece by piece that had more correspondent ideas that grew and completed each other, because of their new meanings, the author thus opening new spheres of understanding and mistery for the human being.

Culture, history, time, the human being and its evolution as a historical being are only a few of the most important categories of the Blagian fascinating philosophical architecture. As an example, man is a historical being and even more. Blaga's historical research emphasizes the evolution of the human being, which is

---

[12] Lucian Blaga, *Geneza metaforei şi sensul culturii (The Genesis of Metaphor and the Meaning of Culture)*, in: Lucian Blaga, *Opere (Works)*, vol. 9, *Trilogia culturii (Trilogy of Culture),* Bucureşti, Minerva Press, 1985.

[13] Lucian Blaga, *Geneza metaforei şi sensul culturii (The Genesis of Metaphor and the Meaning of Culture)*, in: Lucian Blaga, *Opere (Works)*, vol. 9, *Trilogia culturii (Trilogy of Culture),* Bucureşti, Minerva Press, 1985.

[14] *Ibidem*, p. 373.

[15] Lucian Blaga, *Autoportret (A Self-Portrait)*, in: *Nebănuitele trepte* (*The Unforeknown Rungs*), Sibiu, Dacia Traiana Publishing House, 1943.

not only historical, but it also reveals the mystery in the cultural forms of the human spirit.

In fact, the *Historical Being* is Lucian Blaga's last philosophical work, written in 1959 and published in 1977 after his death; the writing reflects the author's intention to prepare a philosophical architecture of the „historical knowledge" and has in view a symbolic shaping of history.

In the last chapter of the writing, Lucian Blaga concentrates his research on the hermeneutic aspects of the history of philosophy, related to the communicative concepts of „historical knowledge". Thus, the author states that the human being' s historism in metaphorically conditioned in the sense that the morphology of any human being's historical life is justified by a transcendental ground represented by the human being's inexhaustible creative thirst.

In his *Divine Differentials* (1940), Lucian Blaga speaks about man's „historical plenitude", in which he values the Kantian tradition of the history of philosophy as well as the philosophy of sybolic forms introduced by Ernst Cassirer, as the foreshadowing of man's metaphorical being, developed in the whole Blagian work, in order to describe what makes the human being more special, more profound and characteristic. „Human peculiarity consists in its specific manner to exist in the horizon of mystery, in its revelation."

This sentence helps to define history. History is the accomplishment and the effective proof of man's existence in the horizon of mystery and in its revelation. History does not result from the onthological human manner, it is this manner *per se*, when it has enough intensity in order that it may be analysed inwardly and outwardly. Man creates „history" when his existence lays stress on the living in the horizon of mystery and in revelation. Thus, the „absolute man" is a historical being by definition.[16]

Consequently, history is interesting especially in what concerns onthological changes that it eventually seizes in any of the acts of symbolic creation. From this perspective, history is both the history of creation and of human creativity, it is the history of this human nature.

The mechanisms and processes of human action are at the same time those of human creativity. As it is preoccupied with the aspects of philosophy of culture as regards the style, history turns its interest for „stylistic matrix" into something that pays more attention to a more complex and flexible notion of „stylistic field" correlated with the revelation of a larger field of the human becoming, which is interesting both for its stylistic dimensions and its diachronic development, named by Jung „synchronicity".

Therefore, Blaga's philosophy is in accordance with the cultural philosophy of his time (also described by Goethe, Nietzsche, Simmel, Riegl, Worringer,

[16] Lucian Blaga, *Diferențialele divine (The Divine Differentials)*, in: Lucian Blaga, *Opere (Works)*, vol. 11, *Trilogia cosmologică (Cosmological Trilogy)*, Bucureşti, Minerva Press, 1988, p. 175-176.

Frobenius, Spengler, Keyserling and especially C. G. Jung). In combining stylistic with historical dimension of human creativity Blaga grasps and takes into consideration creativity in its becoming and succeeds in bringing up-to-date the human being's humanity.

In order to analyse the human being's historicity from Blaga's perspective, one should understand the former's dual internal structure: on the one hand, an existence in the horizon of the given world, with a view to preserve its being (a „paradisiac" onthological manner) or an existence in the horizon of mystery, that is to be revealed (a „luciferian" onthological manner). The latter keeps the core of human's historical existence.

In their turn, historical phenomena preserve „the stylistic sign" that defines them. The historical being described by Blaga is forbidden the access to the absolute. However, by this limitation, the human being gains relativity and creativity that enrich it. Man's humanity is marked by the stylistic history or field in which the historical being developed and moved, as well as by the systematic attack against the absolute or against the mystery.

According to Blaga, mystery is a precise central category. The philosopher states that mystery palys an important role in human existence by taking part in the knowledge-creation process. Blaga himself shows that „Mystery is the original irreducible horizon of our existence. Under the pressure of the knowledge process, the mystery gets a lot of «variants» which from a logical pont of view are determinable through their character."[17] In the same way, the „unconscious" is for C. G. Jung.

As Blaga explains, there are a lot of such variants, out of which one mystery as the original horizon of specifically human existence. Then follows the mystery „signaled" through our senses, decoded by signs and related to our empirical sensitivity. There is also the „revealed" mystery, at the constructive level of our knowledge, the imaginary level or that of the abstract visions.

Blaga underlines: „this imaginary-revealed mystery can be opened again and subjected to a new revelation. The process is endless."[18] The infinity and inexhaustibility of the mystery revealing process is the sign of the infinite and inexhaustible creativity of the human being.

The philosophical thinking is meant to reveal the human being's characteristics of existing through religiousness, which is also common to Blaga and Jung's thinking. Blaga used to say in this respect: „Philosophical thinking, through its construction and destruction, the disappointment it causes us, the doubts and foreboding it communicates to us, the serious problems it occasions, all these create a ceaseless consciousness of the human being, its phases corresponding to the «awakening» from the infinite sleep, in which our being floats."[19] Such an „awakening" is also represented by Jung's „individuation".

---

[17] Lucian Blaga, *Despre conştiinţa filosofică* (*On Philosophical Conscience)*, Bucureşti, Humanitas Press, 2003, p. 207.
[18] *Ibidem*, p. 208.
[19] *Ibidem*, p. 21.

The historical being, a concept which cannot be treated on the whole, can also be reanalysed from the perspective of Jung's „collective unconscious". The depth *psyche* is a (psycho)analytical notion drawn by the Swiss writer on the profile of a human being called „complex".

C. G. Jung was born on 26th of July 1875, in Kesswil, Thurgau, Switzerland and he was a Swiss psychiatrist, an influential thinker and the founder of analytical psycology. Jung is often considered the first modern psychologist to state that the human *psyche* is by nature religious and to explore it in depth. Though not the first to analyse dreams, he has become one of the most well known forrunners in the field of dream analysis. Although he was a theoretical psychologist and a practicing clinician, much of his life's work was spent exploring other areas, including Eastern and Weatern philosophy, alchemy, astrology, sociology, as well as literature and the arts.

He considered the process of individuation necessary for a person to become a whole. This is a psychological process of integrating the conscious with the unconscious while still maintaining conscious autonomy. Individuation was the central concept of analytical psychology.

Jungian ideas are routinely discussed in part by curriculum of introductory psychology course offerings with most major universities, and although rarely covered by higher level course work, his ideas are discussed in a broad range of humanities. Many original psychological concepts were proposed by Jung, including *archetype*, *the collective unconscious*, *the complex*, and *the synchronicity*.

In 1895, Jung studied medicine at the University of Basel. In 1900, he worked in the Burghölzli, a psychiatric hospital in Zürich, with Eugen Bleuler. His dissertation, published in 1903, was titled *On the Psychology and Pathology of So-Called Occult Phenomena*. In 1906, he published *Studies in Word Association* and later sent a copy of this book to Sigmund Freud, after which a close friendship between these two men followed for some six years. In 1912, Jung published *Wandlungen und Symbole der Libido* (known in English as *Psychology of the Unconscious*) resulting in a theoretical divergence between him and Freud and consequently a break in their friendship, both stating that the other was unable to admit he could possibly be wrong. After this falling-out, Jung went through a pivotal and difficult psychological transformation, which was exacerbated by news of the First World War. Henri Ellenberger called Jung's experience a „creative illness" and compared it to Freud's period of what he called *neurasthenia* and *hysteria*.

Jung's work on himself and his patients convinced him that life has a spiritual purpose beyond material goals. Our main task, he believed, is to discover and fulfill our deep innate potential, much as the acorn contains the potential to become the oak, or the caterpillar to become the butterfly. Based on his study of Christianity, Hinduism, Buddhism, Gnosticism, Taoism, and other traditions, Jung perceived that this journey of transformation, which he called *individuation*, is at

the mystical heart of all religions. It is a journey to meet the self and at the same time to meet the Divine. Unlike Sigmund Freud, Jung thought spiritual experience was essential to human's well-being.

In 1944 Jung published *Psychology and Alchemy,* where he analyzed the alchemical symbols and showed a direct relationship to the psychoanalytical process. He argued that the alchemical process was the transformation of the impure soul (*lead*) to perfected soul (*gold*), and a metaphor for the individuation process.[20]

Thus, the unconscious self, as a creator, is open to other cognition experiences as to a permanent inspiration for his own being that is always „in action". The self-knowledge and the knowledge of the world is a journey with no preestablished, easy or predictable end. Both the philosopher and the unconscious self can be conceived as „individuating", since they are creatively directed towards other types of cognition, and from this perspective, they come to structure a depth experience that place them beyond the metaphysical perspective, each word of his philosophical cognition corresponding to his real essence.

By keeping the desire to acquire knowledge which is common both to metaphysicians and individual unconscious – the latter are not in favour of a certain type of vocabulary to the prejudice of others - they accept no implicit life experience or any privileged manner of knowledge.

In 1913 at the age of thirty-eight, Jung experienced a horrible „confrontation with the unconscious". He saw visions and heard voices. He worried at times that he was „menaced by a psychosis" or was „doing a schizophrenia". He decided that it was valuable experience, and in private, he induced hallucinations, or, in his words, „active imaginations". He recorded everything he felt in small journals. Jung began to transcribe his notes into a large, red leather-bound book, on which he worked intermittently for sixteen years. [21]

The „stranger" is the metaphor of the unconscious, who gets rid of his cultural conditioning whether he wants it or not, trying to create and understand his own identity. To a great extent, the unconscious social status can be equally uncomfortable like that of the stranger's, rousing doubts, up to the social and cultural change of what, at least in an implicit way, lies in his attempts to get communion and to communicate.

For unconscious the desire to acquire knowledge is not exclusively directed to a final and unique cognition, to the prejudice of others.

In a paradoxical way, Blaga's analyticity consists both in the interdisciplinarity of his philosophical approaches and in the method of „transformed antinomy" – a dual manner of thinking, characteristic to the 20th century. At the same time, Blaga's analyticity is also proved by the constitutive

[20] Vivianne Crowley, *Jung: A Journey of Transformation: Exploring His Life and Experiencing His Ideas*, Wheaton Illinois, Quest Books, 2000.

[21] C. G. Jung, *Memories, Dreams, Reflections*, ed. by Aniela Jaffe, transl. by Clara and Richard Winston, New York, Random House, Inc., Pantheon Books, London, Collins, 1962, p. 33–34.

concepts of his philosophy, for instance, the mystery of the two forms of knowledge, „paradisiac" and „luciferian".

Blaga belonged to an exceptional generation of the Romanian philosophy and studied at a school of philosophical nobility next to Mircea Eliade, Mircea Vulcanescu, Emil Cioran, and Constantin Noica. He is a unique metaphysician who gave the future generation a lesson on the philosophical truth, as a plural truth, and on metaphysics as the permanent reason of the relative man, as related to himself or to reality.

The school of (psycho)analysis influenced the appearance of the original manner of philosophing, with a great impact on today's philosophy. The representatives of the new spirituality fulfilled through their ideas the operational comprising of the Romanian thought in the European approaches, towards antipositivism, subjectivity, pluralism, axiology or religiosity, namely, towards the changes that caused the appearance of an analytic paradigm in the Romanian philosophy.

As a creative historical being, subjected to relativity, the human being always hopes to reach the absolute, in otaher words, to substitute for the Great Anonymous, though he always fail in his heroic attempt. In Jung's terms, the human being is always carried away by the illusion of acquiring a final, true cognition, which could be acknowledged as such, by all the others. Jung proposed that art can be used to alleviate or contain feelings of trauma, fear, or anxiety and also to repair, restore and heal. In his work with patients and in his own personal explorations, Jung wrote that art expression and images found in dreams could be helpful in recovering from trauma and emotional distress. Jung often drew, painted, or made objects and constructions at times of emotional distress, which he recognized as recreational.

There is a dynamic aspect in Blaga's metaphysics, and one should evoke the two tightly connected types of onthology in order to explain it. At first, one should assert the existence within the horizon of the given world which is meant to preserve the human being – the rather static „paradisiac" onthological manner, then one should assert the existence within the horizon of mystery which is to be revealed – „the luciferian" onthological manner, which is dynamic and comprises both the core of historical existence, and the completely dynamic aspect of the thirst for knowledge, similar to the thirst of individuation.

From this perspective, Blaga was an „analyst" because he let himself „possessed" by numerous cognitions, as a poet, philosopher, playwright, journalist, librarian or as a reader. Every human being lives his own cognition experience, and he is confronted with other different cognitions, without anyone owning „the golden cognition" as individuation, which is the sum of all metaphors.

Therefore, it can be said that the culture of the humankind can be compared to an endless foamy stream of games of words and metaphors, which are in permanent making and transforming.

Lucian Blaga himself is the philosopher of metaphors. For him, the human being is a metaphor-creating being. That is why he underlined that the

metaphorical way of speaking about things is not a peripherical phenomenon of human's psychology or something accidental, this inevitably resulting – as a necessary corollary – from the specifically human structure and existence.[22]

Someone interprets this essential aspect of the Blagian philosophy in the sense of valuing the metaphorical nature of the human *logos*. From the initial status of effect, metaphor is revalued as a way to reason, in the rhetorical-stylistic use of the language.[23]

At the same time, this observation is the beginning of Blaga's analiticity. Knowledge comes out and is communicated through metaphors, reasoning or the pragmatic perception of the actions, through their analysis.

The philosopher once noticed that such an important thinker as Martin Heidegger could be thought as lacking significance, from an exaggeratedly positive perspective and that such a „rigurous" perspective would make human culture scarce. Paradogmatic philosophy, reconstructed by Blaga, is produced on the basis of current knowledge reform, under the influence of the new scientific discoveries in relativist phyisics, quantum mechanics, molecular genetics, the theory of systems, the theory of information, cybernetics, in the spectacular changes in economics and politics, ethics, art and religion, that Blaga theorized on and included in his philosophical system.

The new cultural pattern, *in statu nascendi,* is based on the integralist-holistic, organic-complementarist, systematic-pluralist type of knowledge. These observations lay the foundations of the argument of the Blagian analiticity. Blaga takes part in the reawakening of certain directions in the philosophy of nature and metaphysics of the human being, claiming the existence of the third onthological change in the universe – culture.

In the theory of luciferian knowledge, of categorial doubles and matricial structure of the unconscious, Blaga is included in the theory of „the preliminary" and of „the background", within generative grammar and „historical entities". Through his antireductionist, antipositive attitude, Blaga ranges among postcritical or postanalytical mentalities. Only through his inherent creativity, man hopes to pass from the „enstatic" intelect (of reasoning), to the „extatic" intelect, in order to help him acquire knowledge beyond logic.

Going beyond what Blaga calls „fanic", that is the more or less raw material of the observable actions, man can step towards the core of mystery. The lack of knowledge going beyond general logic is the hope to reach another dimension, where experiences have meaning, fabulous cognitions confront with each other, suffering and humility become comprehensible being expressed in comprehensible vocabularies.

Exposure to different contexts of culture is similar to exposure to mystery. But this is not an easy task; to understand different vocabularies imply a certain

---

[22] Lucian Blaga, *Geneza metaforei şi sensul culturii (The Genesis of Metaphor and the Meaning of Culture)*, in: Lucian Blaga, *Trilogia culturii (Trilogy of Culture)*, Bucureşti, Fundaţia regală pentru literatură şi artă, 1944, p. 366.

[23] Mircea Vulcănescu, *Logos şi Eros (Logos and Eros)*, Bucureşti, Paideia, 1991, p. 18-19.

opening of the one eager to understand towards somebody else's contextuality and historism. There is always something to be delayed, understood later, awaken in man through or beyond complex cognitions, corresponding to the complex ethical, almost religious experience, represented by devoutness in front of the world mystery.

In the light of Blaga's ideas, Jung is a paradoxically special metaphysician, as he creates a world in which personal unconscious is not a relative pattern but a sum of archetypes. The relativism that Blaga lays on the human being, as a tragical historical being, always trying to get beyond relativism and always failing, is also characteristic, at a different level, for the plurality of the metaphisical systems as forms of the literary creation of fiction and myth. The goal of life is to realize the self. The self is an archetype that represents the transcendence of all opposites, so that every aspect of human personality is expressed equally. The self is then neither and both male and female, neither and both ego and shadow, neither and both good and bad, neither and both conscious and unconscious, neither and both an individual and the whole of creation. And yet, with no oppositions, there is no energy, and individual ceases to act. But then, the individual no longer needs to act. To keep it from getting too mystical, he thinks of it as a new center, a more balanced position, for his *psyche*. When he knows in a „paradisiac" way, he focuses on the *ego* and worries about the trivialities of the *persona*. When he knows in a „luciferian" way (assuming that has been developing as it should), he focuses in depth, on the self, and become closer to all people, all life, even the universe itself. Then, the self-realized person is actually less centred.

Blaga understood that there is no perfect metaphysics and that perfection is always delayed, as it belongs to the absolute. All branches of metaphysics are mastered by time; they all form a string of pearls of wisdom and errors alike. A similar distinction must be made in the realm of religion. A psychological approach is permissible only in regard to the emotions and symbols which constitute the phenomenology of religion, but which do not touch upon its essential nature.

The parallel between historical being and archetypal unconscious has its importance in the very contemporary relevance as in the hope it brings about: life brings about the opportunity to be exposed two different kinds of cognition, to such interesting metaphors (*i.e.*: „paradisiac" and „luciferian").

Approaching the parallel between archetypal unconscious and Blaga's historical being, one understands that the tragism of the historical being is therefore counter-balanced in a very complex and tensioned way by the chances to live authentically, as a free „luciferian" human being, on the way of his own individuation.

CONCEPŢIA LUI MIRCEA FLORIAN DESPRE CUNOAŞTERE

ILIE PINTEA

Mircea Florian's outlook on knowledge. From the two questions of "fundamental philosophy" – existence and knowledge –, Florian chose the latter to pay most attention to, since he considered that answering it would provide solutions to any other problems of philosophy on the whole. His solution consisted in defining knowledge as a *relationless possession*, as well as in the distinction between *the ontological structure of knowledge* and *the psychological origins of knowledge*. Accordingly, knowledge is not a subject–object relationship, the perception being identical to objects *in relation* to consciousness. The process of knowledge has two complementary layers, *ontological* and *psychological*. On the first stage, knowledge is pure and simple possession ("knowledge I"), while the second stage implies comprehension ("knowledge II"), i.e., clarifying that which was given on the first stage. Therefore, one could define knowledge, according to Florian, as a *comprehension* based on a previous *prehension* of the object.

Key words: knowledge, subject, object, prehension, comprehension.

Dorinţa sa de a da filosofiei alura unei *strenge Wissenschaft* a determinat ca problema centrală în jurul căreia se coagulează concepţia filosofică a lui M. Florian – o problemă căreia el i-a acordat o constantă atenţie – să fie cea a raporturilor dintre filosofie şi ştiinţă. De altfel, intenţia de a defini filosofia ca ştiinţă determină întregul său demers filosofic. O atare năzuinţă este firească pentru un filosof a cărui gândire se constituie sub puternica influenţă a lui Joh. Rehmke, dar şi sub cea a lui Aristotel sau Imm. Kant, şi care se afla permanent conectat la disputa de idei dintre curente şi filosofi contemporani interesaţi de această chestiune. Temeiul pentru care el postulează unitatea celor două importante preocupări ale spiritului cunoscător constă în credinţa sa că ele au unul şi acelaşi punct de plecare: *datul* sau *experienţa*. Una, spune el, studiază datul în genere, cealaltă studiază tipuri de date particulare. Florian nu s-a mulţumit însă doar să demonstreze în modalitate meta-teoretică factura ştiinţifică a filosofiei, ci a intenţionat să elaboreze el însuşi o „filosofie ştiinţifică", o filosofie raţionalistă şi realistă, în congruenţă cu „faptele". Acesta este orizontul în care a abordat el problemele „filosofiei fundamentale" – existenţa şi cunoaşterea – cu scopul de a elabora *realismul ontologic* şi *monismul epistemologic*. Dintre cele două probleme ale filosofiei fundamentale de cea mai mare atenţie s-a bucurat din partea filosofului nostru problema cunoaşterii, el considerând, în succesiune kantiană, că de rezolvarea acesteia depinde rezolvarea tuturor celorlalte probleme pe care filosofia îşi propune îndeobşte să le lămurească.

Cercetări filosofico-psihologice, anul II, nr. 2, p. 29-44, Bucureşti, 2010

1. Aspecte critice preliminare

După Florian, există trei tipuri de fundamente pe care se întemeiază cunoaşterea: *principiile logice* (care întemeiază logica), *categoriile* (care fundează metafizica) şi nişte principii „*implicite*", „*ascunse*", ce constau în anumite atitudini metafizico-religioase sau în unele supoziţii filosofice fundamentale, nedeclarate ca atare, precum teoria „activităţii spontane a gândirii" şi teoria „conţinuturilor de conştiinţă".[1] Tocmai aceste principii „ascunse" îi par gânditorului a fi cele mai importante pentru lămurirea fenomenului cunoaşterii. De aceea le şi supune unei severe critici. El chiar crede, în acest sens, că istoria filosofiei se va împărţi în două mari epoci: una în care se dă credit şi alta în care vor fi demascate şi răsturnate, momentul de cotitură stând în filosofia lui Rehmke.

În teoria cunoaşterii, Florian întrevede o evoluţie de la *realismul naiv*, natural, prin *idealism*, la un *nou realism* superior, „reflectat". Două motive ar fi determinat gândirea să treacă de la realismul naiv (care identifică cunoaşterea cu *obiectul* ei) la idealism (care reduce obiectul la *cunoaşterea* lui). Primul motiv îl reprezintă existenţa iluziilor, erorilor etc., iar al doilea constă în faptul că obiectul are o anumită dependenţă de subiectul cunoscător, în măsura în care el devine *obiect* pentru un subiect numai întrucât este cunoscut de acesta. Idealismul este o fază intermediară necesară, care şi-a arătat inconsistenţa prin căderea sa în solipsism, prin susţinerea ideii că realitatea obiectivă este o creaţie a *eu*-lui subiectiv. Idealismul consecvent spune că noi cunoaştem nemijlocit doar ideile pe care le avem în conştiinţă. Cu privire la idealismul în genere, gânditorul afirmă că acesta se bazează pe două argumente fundamentale. Primul argument este cel „aprioric" sau metafizic, după care a cunoaşte înseamnă a avea conţinuturi de conştiinţă, a asimila interior obiectul (reprezentativ ar fi în acest sens Berkeley). Al doilea argument este cel „empiric", care arată dependenţa cunoaşterii de condiţia umană, de organele senzoriale, stările sufleteşti şi sistemul nervos al omului. Ambele argumente au ca scop comun impunerea principiului imanentist, care declară relativitatea cunoaşterii prin declararea obiectului ca un conţinut de conştiinţă.[2]

---

[1] Mircea Florian, *Curs de logică*, vol. II, 1941-1942, editat de C. Popescu-Ulmu şi Victor Isac., p. 7 sqq.

[2] Idem, *Cunoaştere şi existenţă*, Societatea Română de Filosofie, Bucureşti, 1939, p. 172 sq. Cf. Idem, *Curs de istoria filosofiei moderne. Introducere în filosofie*, vol. I, 1947-1948, p. 413. Deşi de obicei Florian învinuieşte întreg idealismul de solipsism, uneori el atenuează afirmaţia obişnuită, arătînd că această orientare filosofică a cunoscut două forme: *idealismul subiectiv*, care, întradevăr, cade în solipsism făcînd din obiect un produs al subiectului şi *idealismul obiectiv*, care evită solipsismul înţelegînd cunoaşterea ca pe ceva obiectiv. Mai notăm că Florian îl pune în mod greşit şi pe Kant pe acelaşi plan cu Berkeley, afirmînd că pentru ambii *a fi* este *a fi perceput/reprezentat*, că pentru ambii obiectul reprezintă un simplu „conţinut de conştiinţă". Această teorie, numită de el şi „teoria imaginii" este, după Florian, o teorie perenă dar falacioasă exprimată adesea în cursul istoriei filosofiei. Născută în cadrul simţului comun sau a realismului naiv, ea ar fi fost apoi perpetuată şi desăvârşită de idealism, de ea neputînd scăpa complet nici realismul. Pe baza

În opinia filosofului, pentru idealism, lumea exterioară este dată numai ca reprezentare, ca idee. Concepţia corectă este însă cea realistă, intuită şi de simţul comun, după care lumea externă este reală şi este dată în mod nemijlocit iar nu mijlocit, prin idei, reprezentări, percepţii. Faptul cunoaşterii obiectului nu modifică cu nimic obiectul ca atare. Noua determinare a obiectului, de *a fi cunoscut*, nu este pentru obiect decât una exterioară, neesenţială. De aceea, trebuie corectat idealismul atunci când echivalează pe *a fi cunoscut* cu *a fi în* şi *prin conştiinţă*, arătând că a fi cunoscut nu înseamnă nimic mai mult decât neutrul a fi *pentru* o conştiinţă.[3]

Florian consideră că, din păcate, toate încercările neo-realiste de până la el de a construi o doctrină ontologică a cunoaşterii au dat greş prin faptul că nu au reuşit să scape de tarele realismului naiv şi ale idealismului. El spune că realismul cel nou a păstrat de la realismul naiv ideea ieşirii din sine a subiectului în vederea prehensiunii obiectului. Neorealismul contemporan mai greşeşte şi întrucât pleacă, la fel ca idealismul, de la distincţia între *mijlocit* şi *nemijlocit* în cunoaştere dar şi afirmând că obiectul este cunoscut doar indirect, prin prelucrarea lui de către conştiinţă. În această situaţie, prima problemă ce se pune este dacă noi cunoaştem numai ideile sau şi lucrurile propriu-zise. Florian exprimă poziţia după care, pentru a cunoaşte, este necesar să avem şi ideile, reprezentările, percepţiile, dar şi lucrurile însele. În această situaţie, filosofia contemporană ar trebui, în opinia lui, să îşi asume sarcina de a institui concepţia ontologică a cunoaşterii, în locul celei

înţelegerii „materialiste" a sufletului cau un „vas", această teorie consideră cunoştinţele ca pe nişte cópii şi conţinuturi ale gândirii. Defectul ei major este acela că duce la solipsism, întrucât consideră ca sigure doar conţinuturile conştiinţei, nu şi obiectele. Prin exces de interpretare, Florian găseşte însă teoria imaginii inclusiv acolo unde ea nu este prezentă decât cel mult în exprimările figurate ale unor filosofi. De exemplu, la Toma d'Aquino o regăseşte pe motiv că filosoful medieval descrie actul cognitiv ca pe o „prindere" a *formei*/*esenţei* lucrului de cunoscut. Interpretînd conceptul de *formă* numai ca formă materială, filosoful interpretează că pentru Toma şi Aristotel cunoştinţa este o copie a lucrurilor. Or, Toma precizase calitatea cunoştinţei de a fi „prindere" a formei, dar *per modum cognoscentis*, ceea ce consună cu „posesia fără relaţie" de care vorbeşte Florian însuşi. De altfel, în *Recesivitatea*..., chiar Florian îşi defineşte concepţia despre cunoaştere ca una a *reflectării*. Pentru a combate teoria imaginii gânditorul formulează mai multe argumente: dedublarea ilicită a lumii reale cu o lume a cópiilor; faptul că ea nu poate explica relaţiile, întrucât acestea nu sunt „imagini". Cel mai tare argument este considerat faptul cunoaşterii de sine, deoarece, în acest caz, dedublarea subiect-obiect nu este posibilă. Dar transformînd cunoaşterea de sine în model al cunoaşterii, filosoful săvârşeşte o greşeală pe care o incrimimează în alte contexte, aceea a „excepţiei regulă". Din cazul cunoaşterii de sine el face regula explicării cunoaşterii în genere. Rostul criticii îndreptate împotriva teoriei imaginii este acela de a curăţi terenul în vederea unei noi teorii a cunoaşterii ca posesie nemijlocită a obiectului, o concepţie *realistă* (ontologic) şi *monistă* (epistemologic).

[3] *Cunoaştere şi existenţă*, ed. cit., p. 186 sq. Termenul de *conştiinţă* este folosit de regulă de către Florian cu sensul de totalitate a facultăţilor cognitive, dar uneori şi cu sensul mai restrâns de *gândire*, *raţiune*, *inteligenţă*.

idealist-psihologiste. Chiar criticismul, deşi a propus şi el un concept nonpsihologist, logic, al cunoaşterii, este contaminat de psihologismul specific idealismului, de ideea conţinuturilor de conştiinţă, de pildă. Adevăratul concept logic al cunoaşterii nu-l poate oferi decât un *realismul absolut*, concepţie gnoseologică pe care intenţionează Florian să o propună pentru rezolvarea aporiilor din teoria cunoaşterii.[4]

Întrebarea de ce idealismul şi realismul naiv nu au putut elimina falacioasa scindare a realităţii în cele două presupuse „lumi", cea internă şi cea externă, de ce nu au putut scăpa de acest greşit dualism, este pentru Florian o întrebare cu un răspuns foarte clar: şi idealismul şi realismul naiv se întemeiază pe principiul imanenţei. Ieşirea din acest dualism ineficient şi fundamentarea ontologică a cunoaşterii se pot face numai prin eliminarea acestui postulat păgubos, cauză a „tuturor erorilor filosofice". Dar, pentru aceasta e nevoie mai întâi să fie identificată cauza care i-a dat naştere. Postulatul imanenţei obiectului în subiect este generat de o prealabilă materializare a conştiinţei, adică de considerarea ei ca fiind localizată în corp. De la această spaţializare a conştiinţei, de la considerarea ei ca un „conţinut" al corpului la considerarea cunoştinţelor ca un conţinut al conştiinţei nu a mai fost decât un pas, pas pe care idealismul nu a ezitat să-l facă. Aşadar, eliminând localizarea conştiinţei, este eliminat şi postulatul imanentist.[5]

După Florian, stabilirea deosebirii dintre suflet şi corp, dintre material şi spiritual este problema de început a filosofiei. Pentru că, plecând de la această neînţelegere, simţul comun şi apoi spiritul filosofic s-au angajat într-o interpretare greşită, considerând că sufletul este conţinut de corp, fiind localizat în acesta. Ca o consecinţă, în baza aceleiaşi interpretări, s-a considerat că şi sufletul conţine, la rândul lui, cunoştinţele primite din contactul cu lumea (percepţii etc.) Or, spune filosoful, sufletul *nu există* acolo unde *acţionează*, nu se află *în corp*, ci este *în raport de acţiune* cu acesta. Florian admite punerea cunoştinţei în termeni spaţiali numai în cazul cunoaşterii obiectelor externe, dar în cazul cunoaşterii de sine, al cunoaşterii „interne", consideră că ea nu mai este admisibilă. De aici, el conchide că nu trebuie admisă în niciun chip, pentru că „distanţarea" subiectului de obiect duce la „localizarea" conştiinţei în corp şi la transformarea cunoştinţelor (percepţii, reprezentări, idei) în „conţinuturi" ale conştiinţei. Conform cu această teorie, cunoştinţele ar fi nişte „imagini/còpii" interne ale obiectelor externe, nişte dubluri necuvenite ale lor. Gânditorul admite, totuşi, că teoria cunoştinţei-imagine ar avea un oarecare coeficient de adevăr dacă nu ar fi prezentă spaţializarea conştiinţei, pe care o presupune.[6] Localizarea şi spaţializarea conştiinţei duc la consecinţe

[4] *Ibidem*, p. 170 sq. V. şi p. 182.
[5] *Ibidem*, p. 207 sqq.
[6] *Ibidem*, p. 24 sq. Cf. Idem, *Recesivitatea ca structură a lumii*, ediţie îngrijită, studiu introductiv, postfaţă şi note de N. Gogoneaţă şi Ioan C. Ivanciu, Ed. Eminescu, Bucureşti, vol. I, 1983, p 238 sq., unde, la începutul capitolului *Existenţă-cunoaştere*, Florian se grăbeşte să ne prevină că doctrina lui despre cunoaştere expusă aici nu va fi diferită în raport cu cea expusă în *Cunoaştere şi existenţă* şi în *Ce este cunoştinţa?*, acolo fiind expusă „versiunea din urmă" a concepţiei sale gnoseologice. Multe elemente de noutate nu apar, într-adevăr. Dar ele nici nu lipsesc. Cel mai important dintre ele este faptul că aici găsim

inacceptabile. Dificultățile dispar însă dacă se elimină localizarea sufletului în corp. În această ipoteză, se poate afirma: „Conştiința are sau cunoaşte ceva material ce nu-i aparține, tocmai pentru că ea nu este localizabilă şi spațializată, şi-l are fără relație sau direct, cu toate că posesia implică o relație secundară, subzistentă între acel ceva material şi corpul propriu cu organele sale senzoriale, la care se adaugă structura psihosocială a conştiinței legate de corp, dar în sine incorporală."[7] Florian recunoaşte că e dificil să admiți că eu-l – fără întindere – este legat de un corp întins. Dar cu precizarea că această legătură este o legătură de acțiune şi nu una efectivă, care să existe *undeva*, devine inteligibil raportul eu-lume, gândire-existență. Sufletul şi gândirea nu sunt transcendente şi nici imanente, căci ele nu sunt nici *în* lume, şi nici *dincolo* de lume sau deasupra ei. Sufletul nespațial şi corpul spațial stau într-o relație *sui generis*, diferită de oricare alta.[8]

Teoria imaginii sau copiei afirmă cu îndreptățire că subiectul doar exprimă obiectul, nu-l prelucrează, dar abia teoria „gândirii creatoare", propusă de Descartes şi Kant, afirmă că gândirea îşi fabrică obiectul în procesul de cunoaştere, că subiectul produce sau măcar prelucrează obiectele atunci când le cunoaşte. „Activitatea" gândirii pe care ea o proclamă ar consta în punerea în ordine a diversului imaginilor sau conținuturilor, prin intermediul „formelor" de care ea dispune. Or, dacă gândirea prelucrează obiectele, atât prin transformarea lor în còpii, cât şi prin operațiunile de ordonare, atunci înseamnă că toată cunoaşterea, inclusiv cea ştiințifică, este subiectivă, conclude Florian. Acest „mit" păcătuieşte prin transformarea unei părți a cunoaşterii în întregul ei. După Florian, nu cunoaşterea în întregul ei este activă ori pasivă, ci activitatea şi pasivitatea sunt elemente particulare sau momente ale cunoaşterii. În esență, acest mit spune că simțurile sunt doar receptive/pasive, pe când gândirea ar fi cea activă. Or, ambele sunt după gânditorul nostru şi active şi pasive. Simțurile sunt şi ele active, căci

---

pentru prima dată o distincție între conceptele de *cunoaştere* şi *cunoştință*. Până aici el le folosea indistinct şi, mai ales, cu tendința conceptului de *cunoştință* de a se suprapune celui de *cunoaştere*, preluându-i sensurile. Chiar în lucrările invocate – şi în toate celelalte de dinaintea *Recesivității*... – „cunoştință" denumea şi procesul şi rezultatul actului cognitiv. Abia acum precizează că pentru el cunoaşterea denumeşte „faptul universal", iar cunoştința pe cele „particulare" ale întregului cogniției.

[7] M. Florian, *Ce este cunoştința?*, Casa Şcoalelor, Bucureşti, 1947, p 41. Cf. Idem, *Curs de logică şi epistemologie*, vol. IV, 1945-1946, A.S.F.L., Bucureşti, p. 109 sq. Florian socoteşte ideile din volumul I de *Logică* a fi în concordanță cu rezultatele la care a ajuns în *Cunoaştere şi existență*, pe care le completează. Spiritul şi rezultatul lor comun ar consta în distincția „fundamentală" dintre *esență/entitate/lucru* şi *relație/raport*, unde primii termeni denumesc ceea ce aparține obiectelor privite în ele însele iar ceilalți indică ceea ce aparține obiectelor în relația lor cu altceva. Un alt rezultat important este dematerializarea sufletului şi demontarea teoriei după care sufletul ar fi localizabil în corp. Ambele rezultate ar fi benefice pentru înțelegerea cunoaşterii.

[8] *Cunoaştere şi existență*, ed.cit., p. 265. Din păcate, Florian nu ne defineşte – nici aici şi nici în altă parte – tipul de relație în care stau ele. Faptul că spune ce este o „relație *sui generis*" este doar o expediere a problemei.

receptarea cunoştinţelor este o activitate, după cum gândirea îşi are şi ea pasivitatea ei, în contemplarea sau „perceperea" universalului, generalului.[9] „Mitul raţiunii creatoare" este de origine „mistică", pentru că el identifică raţiunea umană cu raţiunea divină şi transferă asupra raţiunii umane atribuţiile creatoare ale Raţiunii divine. Pe temeiul lui a apărut iraţionalismul contemporan ca o modalitate de a depăşi contradicţiile produse de cele două teorii. Dar el s-a dovedit a nu fi o soluţie. Soluţia va fi una care depăşeşte opoziţia lor, arătând limpede că gândirea cunoaşte chiar obiectul, nu o imagine a lui şi nici nu îl prelucrează mai mult decât simpla clarificare, care nu constituie niciun fel de alterare a obiectului. Pentru că, însăşi cunoştinţa nu înseamnă nimic altceva decât o posesie prin gândire a obiectului şi nu un duplicat al acestuia. Cunoştinţa este obiectul însuşi în relaţie cu gândirea. „Un obiect, întrucât e perceput, reprezentat sau gândit de o conştiinţă, aparţine conştiinţei, dar nu înseamnă că el se află *în* conştiinţă ca un conţinut. A percepe nu înseamnă a avea *în* conştiinţă, ci *a avea* ceva fără a-l transporta în interior."[10]

Florian explică neînţelegerile din teoria cunoaşterii de până la el prin faptul că cunoştinţa nu a fost înţeleasă în mod adecvat, ca o „posesie". Definind cunoştinţa ca pe o *posesie*, el intenţionează să se delimiteze de cele două definiţii de până la el, *teoria spontaneităţii* (cunoştinţa ca produs al gândirii) şi *teoria receptivităţii* sau *pasivităţii* (cunoştinţa ca imagine/copie a realităţii). Florian nu le respinge numai pe acestea, ci şi o sinteză posibilă a lor. Izvorul greşelilor ar consta după el în confuzia dintre posesia materială şi posesia spirituală. Un obiect al conştiinţei este *avut* de către aceasta, dar nu în sensul în care corpul *are* întindere (în sensul că întinderea îi *aparţine*) şi nici în sensul de *conţinut* al conştiinţei. Confuzia între cele două sensuri ale posesiei este făcută posibilă de asimilarea realităţii sufleteşti cu realitatea materială, de materializarea conştiinţei. Pentru ieşirea din impas, Florian recomandă renunţarea la localizarea sufletului şi susţinerea caracterului său imaterial. *Posesia* despre care vorbeşte definiţia cunoaşterii avansată de Florian este una de tip *apartenenţă* (nu *conţinere*), căci percepţia, reprezentarea sau sentimentul ca acte ale conştiinţei *aparţin* acesteia. Asta nu înseamnă că însuşi obiectul sau calităţile lui aparţin subiectului (nu mărul şi nici „roşul" lui aparţin conştiinţei), ci numai *actul de percepere* etc. „Posesia obiectului prin cunoaşterea lui este o posesie ireductibilă la apartenenţă sau conţinut. Obiectul cunoscut e avut de conştiinţă fără a-i aparţine sau a fi conţinutul ei."[11]

---

[9] *Recesivitatea…*, ed. cit., vol. I, p 243. sqq. Nu aflăm de ce „perceperea" aceasta este pasivă, iar cea senzorială – activă.

[10] *Curs de logică*, vol. II, ed. cit., p. 45. Cf. *Ce este cunoştinţa?*, ed. cit., p 46.

[11] *Logică şi epistemologie...*, ed. cit., p 156 sqq. Cf. *Ce este cunoştinţa*, ed. cit., p 32. Florian preferă termenului de *prehensiune*, folosit de N. Hartmann, pe cel de *posesie*, deoarece consideră că, deşi presupune şi el separaţia între un „posesor" şi un lucru „posedat", o presupune „în surdină". În plus, el crede că definind cunoştinţa ca posesie „fără relaţie", ar fi eliminată orice formă de dualitate. Am putea spune, totuşi, că şi posesia este, în fond, o relaţie, căci în ideea de posesie este inevitabil inclus un *ce* care posedă şi un altul care este obiect al posesiei. Oricât ar critica Florian limbajul figurat pe care îl folosesc alţii, nici el nu

Filosoful crede că, pentru a depăşi solipsismul, de care nu au putut scăpa nici idealismul şi nici realismul contemporan, este necesară şi o reformă a „psihologiei cunoaşterii". Această reformă pleacă de la distincția între *percepere* şi *reprezentare* ca procese psihice şi *percepție* şi *reprezentație* ca obiect al acelor procese. Percepția şi reprezentația sunt identice cu lucrul perceput sau reprezentat, doar că o dată lucrul este privit *în sine*, iar altă dată *în relație* cu subiectul care percepe şi are reprezentări. Contrar postulatului psihologist, realismul ontologic spune că percepția şi reprezentația obiectului nu sunt nişte entități care dublează obiectele propriu-zise (cópii), ci doar relații ale acelor obiecte cu conştiința sau subiectul cunoscător. Percepția este însăşi relația, iar conştiința şi obiectul perceput constituie cele două relate ale respectivei relații. Între această afirmație şi cea care defineşte cunoştința ca posesie fără relație nu există, contrar aparențelor, nicio contradicție, deoarece contradicția – aşa cum se ştie de la Aristotel încoace – nu poate avea loc decât în acelaşi timp şi sub acelaşi raport. Or, spune Florian, în timp ce percepția ca relație ține numai de planul psihologic al cunoaşterii, cunoaşterea în întregul ei presupune şi un al doilea plan, primar şi fundamental, planul ontologic, în cadrul căruia cunoaşterea este posesie nemijlocită, fără relație. Trebuie distins, ca atare, între *structura* ontologică a cunoaşterii şi *originea* psihologică a cunoştinței.[12]

Din punct de vedere fenomenologic, spune gânditorul, cunoaşterea presupune un *obiect* şi un *raport* între subiect şi obiect. Deci, ea este şi un proces psihic şi un rezultat. De asemenea, cunoştința înseamnă, în primul rând, un contact nemijlocit cu realitatea, adică o percepție/intuiție şi, abia în al doilea rând, pentru că experiența este confuză, obscură, cunoştința înseamnă şi determinarea/clarificarea prin gândire a ceea ce este avut mai întâi în mod obscur. Aşadar, „cunoştința este un raport specific exprimat verbal datorită căruia 1) luăm contact direct cu un obiect intuitiv, 2) apoi analizăm cu ajutorul gândirii spre a-l determina, iar rezultatul dublei intervenții a subiectului cunoscător este cunoştința sigură, necesară, universală."[13]

---

poate scăpa de acest limbaj. Vorbind despre procesul de cunoaştere, este inevitabil să recurgem la expresii care par a materializa spiritul: „în minte", „în gândire", „în afara gândirii" etc. Proiectul lui de a elibera limbajul teoriei cunoaşterii de astfel de expresii este sortit eşecului.

[12] *Cunoaştere şi existență*, ed. cit., p. 184. şi p. 216 sq. Cf. *Curs de logică*, vol. II, ed. cit., p. 5.

[13] M. Florian, *Introducere în filosofie*, 1930-1931, Universitatea Bucureşti, Facultatea de Litere şi Filosofie, Litografiat, p. 204. După cum putem observa, Florian nu face în acest citat o distincție foarte netă între *cunoaştere* şi *cunoştință*, el folosind acelaşi termen şi pentru proces şi pentru rezultat, ceea ce aduce dificultăți în înțelegere şi forțează la interpretări. Alteori, face distincție între *cunoaştere* şi *cunoştință*), dar nu o păstrează cu consecvență. În unele lucrări defineşte *cunoştința* ca „posesie fără relație", în altele spune că, dimpotrivă, *cunoaşterea* este astfel. Or, nu este acelaşi lucru. Aşa cum spune chiar el în *Cunoaştere şi existență*, ed. cit., p. 103 sq., cunoaşterea este o relație între subiect şi obiect, dar cunoştința nu. Uneori, declară că nici cunoaşterea nu este. de ex., *ibidem*, p. 227: „Cunoaşterea este o posesie nemijlocită sau fără relație a obiectelor." Nici în *Recesivitatea ca structură a lumii*, ed. cit., vol. I, 1983, p. 240 nu face încă o distincție constantă între *cunoaşterea*-proces şi *cunoştința*-rezultat, de vreme ce şi aici mai afirmă uneori: „Cunoştința este un proces care

Se impune, deci, lămurirea celor două etape („strate") ale cunoaşterii iar apoi determinarea chestiunii dacă cunoştinţa este relaţie. Vom vedea, astfel, că pentru filosoful român cunoştinţa nu este o relaţie între subiect şi obiect, o relaţie intermediată de o „copie" (percepţie, reprezentare) a obiectului, căci percepţiile şi reprezentările nu sunt còpii/imagini ale obiectelor, ci sunt chiar obiectele însele *în relaţie* cu conştiinţa cunoscătoare. Demonstrarea faptului că nu există „conţinuturi de conştiinţă" şi că cunoştinţa nu este o relaţie, ci doar se întemeiază pe o relaţie adiacentă reprezintă în viziunea gânditorului o „adevărată răsturnare copernicană" în teoria cunoaşterii, o „fundare ontologică a cunoştinţei", care ar consta în „orientarea gândirii după obiecte" şi nu invers, a obiectelor după gândire. Acestea sunt trăsăturile concepţiei personale a filosofului, pe care el o numeşte *realism ontologic* şi *monism epistemologic*.

2. Cele două „strate" ale cunoaşterii

Florian îşi conturează concepţia despre cunoaştere plecând de la convingerea că filosofia contemporană lui traversează o criză spirituală generată de o veche dar greşită concepţie despre natura cunoaşterii. Împotriva acestei concepţii el aduce două argumente majore, pe baza cărora crede că poate construi un nou realism şi o nouă ontologie care să aducă rezolvarea crizei. Primul argument arată că idealismul nu este străin de materialism, el vădindu-se a fi – prin localizarea şi materializarea conştiinţei – „copilul bastard al materialismului". Cum este combătut acest argument am văzut deja. Al doilea argument – „contribuţia de căpetenie" a filosofului – arată că fenomenul cunoaşterii are două „strate": unul ontologic, în care obiectul este avut fără relaţie şi altul psihologic, în care obiectul este avut în relaţie cu subiectul. Stratul psihologic este secundar şi îl presupune pe cel ontologic, ambele fiind complementare. Pe temeiul acestor două argumente Florian îşi clădeşte concepţia proprie, care se reliefează în al treilea capitol al lucrării *Cunoaştere şi existenţă*.[14] În esenţă, această concepţie afirmă că în procesul de cunoaştere noi nu cunoaştem „imagini-cópii" ale obiectelor sau nişte „conţinuturi ale conştiinţei", ci cunoaştem obiectele, exact aşa cum sunt ele. „Orice cunoştinţă este cunoştinţă a ceva dat, a unui obiect sau a unei existenţe."[15] De aceea, afirmă

---

se desfăşoară în cadrul unei conştiinţe." De-a lungul acestui capitol, ca şi în lucrarea în întregime, vom prefera în mod tacit folosirea distinctă a celor doi termeni, în funcţie de împrejurare: *cunoaştere* pentru proces, *cunoştinţă* pentru rezultat.

[14] *Cunoaştere şi existenţă*, ed. cit., p. 6. Ideea este de mai multe ori reluată de filosof. Se poate vedea, ca exemplu: *ibidem*, p. 172 sq. şi p. 197; *Reconstrucţie filosofică*, Casa Şcoalelor, Bucureşti, 1943, p. 290; *Recesivitatea...*, ed. cit., vol. I, p. 234; *Logică şi epistemologie...*, ed. cit., p. 159. etc. De fiecare dată, Florian pune acentul pe *ontologic* şi nu pe *epistemologic*, ontologicul primînd, în viziunea lui, asupra conştiinţei şi a cunoaşterii. „Ontologic" pentru el are sensul de „obiectul ca atare, indiferent de felul realităţii lui."

[15] M. Florian, *Filosofie generală. Metafizică şi epistemologie*, ediţie îngrijită, prefaţă şi note de N. Gogoneaţă şi Ioan C. Ivanciu, Garamond, Bucureşti, 1995, p. 151. Cf. Idem, *Reconstrucţie filosofică*, ed. cit., p. 428.

gânditorul, expresia „cunoaştere subiectivă" este o contradicție, iar „cunoaştere obiectivă" un pleonasm. De asemenea, concepția ontologică asupra cunoaşterii mai susține că mijlocitul şi nemijlocitul coexistă în contactul subiect-obiect dar pe planuri diferite.

Cunoaşterea are în viziunea autorului două sensuri sau două trepte distincte. În primul sens, ea semnifică o „posesie a faptelor", *a şti* însemnând *a avea ceva dat* şi chiar *a trăi ceva*, *a primi informații*. În al doilea sens, cunoaşterea este „o înțelegere, o determinare, o clarificare o precizare a ‚trăitului', este o gândire a faptului avut, a ‚informațiilor' date."[16] Am putea spune, deci, că este vorba de o *prehensiune* urmată de o *comprehensiune*, cu prima ca temei pentru a doua. Înțelegerea cunoştinței ca posesie efectivă a obiectului presupune deci două planuri: *cunoştința I* sau posesia neclară a obiectului şi *cunoştința II* sau posesia clară a acestuia. În trecerea de la prima la cea de-a doua în cadrul procesului de cunoaştere, obiectul nu suferă nicio alterare, ci el este doar lămurit, clarificat, explicitat. Prima este reprezentată de lucruri şi fapte, iar a doua de ideile despre acestea. Ca atare, prima este obiect pentru cea de-a doua, oferindu-i acesteia *quid*-ul de care ea are nevoie (cele patru feluri de obiecte). Cunoştința II este *doar* clarificare a faptelor în genere. Respingând teoria imaginii-copie în cazul cunoştinței I, Florian o respinge şi în cazul cunoştinței II, gândirea nefiind nici ea o „imagine a percepției" (cunoştința I este percepția şi reprezentarea, cunoştința II este ideea, „inteligența", „logicul"). Gândirea nu aduce niciun spor de noutate în cunoaştere, ci ea doar clarifică ceea ce îi este dat deja prin cunoştința I. „Gândirea determină lucrurile numai când îi sunt date şi aşa cum îi sunt date. Cunoştința II nu depăşeşte niciodată ceea ce *are* ca fapt dat (cunoştința I)"[17]

Florian nu acceptă „răsturnarea copernicană" săvârşită de Kant, considerând că nu obiectul se „învârte" după subiect, ci subiectul, gândirea se pliază după structura şi forma faptelor, *gândirea şi obiectul nefiind două lucruri diferite*, *doi termeni separați*. „Legile logice sunt transpunerea pe planul conştiinței a structurii generale a faptelor; sunt faptele filtrate de gândire-vorbire, de Logosul uman. Logica presupune deopotrivă faptele (obiectele) şi conştiința; este expresia amândurora. [...] Faptele, 'existența' şi gândirea, 'rațiunea' sunt unul şi acelaşi lucru, sunt două raporturi sau aspecte diferite, odată neclar, nedeterminat, altădată clar, determinat şi formulat verbal. […] Gândirea este complexul faptelor trecut prin conştiință."[18] Deci, gândirea şi faptele nu sunt doi factori, ci unul şi acelaşi, în

[16] M. Florian, *Ştiință şi raționalism*, Socec, Bucureşti, 1926, p 33. Cf. *Logică şi epistemologie...*, ed. cit., p. 168.

[17] *Ştiință şi raționalism*, ed. cit., p 63. Cf. *Ce este cunoştința?*, ed. cit., p 54: „Gândirea nu e invenție, e descoperire. [...] A gândi este a avea explicit sau clar ceea ce e dat implicit sau confuz în intuiție."

[18] *Ştiință şi raționalism*, ed. cit., p 95 sq. Gândirea *are*, adică nu *face* obiectul. Aceasta este sensul cunoaşterii ca posesie fără relație. Prin atari afirmații, Florian reduce mult funcția gândirii în cunoaştere, făcând din ea un simplu interpret/hermeneut al simțurilor. De ex., în *Curs de istoria filosofiei moderne. Introducere în filosofie*, vol. I, ed. cit., p. 106, el afirmă

dublă relație: de nedeterminare, întâi, şi de determinare, apoi. Faptul gândit ar fi, aşadar, chiar faptul real, doar că analizat şi clarificat de gândire. Prin astfel de precizări filosoful vrea să se distanțeze de ceea ce el numeşte „raționalismul hegelian", care identifică gândirea şi realitatea, reducând-o pe a doua la cea dintâi, dar şi de empirism, care spune că faptele şi legile realității dictează gândirii şi legilor ei şi care deosebeşte şi separă lucrul gândit (care ar fi „în conştiință") de lucrul existent (care ar fi „în afară"). Obiectul însuşi şi percepția lui sunt unul şi acelaşi lucru: primul este lucrul văzut în sine, celălalt este lucrul privit în relație cu subiectul cunoscător.

Cu privire la cele două „strate" ale cunoaşterii filosoful crede că trebuie statornicite mai ales aceste trei aspecte: a) cunoştința II presupune prezența gândirii, fără de care nu ar fi posibilă înțelegerea/clarificarea/determinarea (termeni „sinonimici" pentru gânditor); b) cunoştința II presupune şi acel *quid* pe care i-l furnizează *cunoştința I*, căci fără fapte sau trăiri nu poate exista gândire, clarificare etc. (gândirea nu aduce totuşi nimic nou, care să nu fi fost dat în obiectul cunoaşterii I); c) în sfârşit, cunoştința I nu este propriu-zis o cunoştință. Ea a fost în mod greşit înțeleasă în istoria gândirii fie ca o copie sau un reflex al realității („teoria imaginii", practicată mai ales de empirişti), fie ca „prelucrare" inconştientă a realității de către gândire (teoria „gândirii creatoare", specifică raționalismului şi criticismului kantian).[19] Ambele teorii ridică, aşa cum am văzut, numeroase dificultăți după filosoful român.

În *Încheierea* la *Ce este cunoştința?* – lucrare în care Florian îşi spune „ultimul cuvânt" cu privire la teoria cunoaşterii – el sintetizează întreaga sa concepție despre cunoaştere nuanțând distincția anterioară bipolară şi distingând de data aceasta între trei sensuri ale „cunoştinței" sau trei tipuri de cunoştință, care trimit la „stratele" anterior identificate, fără a se confunda cu acestea. Prima „cunoştință", numită „Cunoştința A", este cea care reprezintă „simpla luare la cunoştință" a oricărui tip de fapt/dat/obiect/existență, este conştientizarea ca atare a acestora, fără o distincție clară între tipurile de date/obiecte etc. Cea de-a doua este numită „Cunoştința B" şi reprezintă transformarea faptului conştientizat în *obiect* propriu-zis de cunoştință, indiferent de tipul lui (real, ireal etc.). Adică, ea presupune distincția între diferitele tipuri de obiecte, dar nu introduce o ierarhizare între ele în ceea ce priveşte gradul de certitudine, cum va face „cunoştința C". cea de-a doua formă a cunoaşterii ar fi cunoaşterea rațională în sensul ei cel mai larg, acela care cuprinde şi cunoaşterea obiectelor ireale şi ideale. Elementul ei caracteristic, în raport cu prima formă, este acela că ea distinge între subiect şi obiect. În sfârşit, „Cunoştința C" este cunoştința de tip ştiințific, care presupune „posesia", cunoaşterea numai a unui anumit tip de obiect, cel *real* (cum sunt cele studiate de fizică,

că a cunoaşte înseamnă *a constata*. Criticând „activitatea gândirii", el se pune într-o oarecare contradicție cu sine: dacă gândirea nu este activă nici măcar prin crearea formelor sale, atunci rămâne să fie o simplă oglindă a lucrurilor, deci, teoria imaginii nu este complet evitată. Observația din *Cunoaştere şi existență*, p. 268, că „teoria imaginii stăruie şi la cei care o combat" se verifică în mod neaşteptat.

[19] *Ştiință şi raționalism*, ed. cit., p 34 sqq.

chimie, astronomie, psihologie etc.) sau suprareal (matematic). Cunoştința de tip C reprezintă sensul curent în care este înțeleasă cunoaşterea din epoca modernă încoace, adică reprezintă un sens reducționist, după Florian, al cunoaşterii, pe când cunoştința de tip B reprezintă sensul generic al cunoaşterii, cunoaşterea a tot ceea ce poate fi gândit şi numit, deci şi a obiectelor etice, estetice, religioase etc. În toate cele trei cazurile însă sunt prezente ambele niveluri sau „strate" ale cunoaşterii în genere: *cunoştința I* şi *cunoştința II* sau *percepția* şi *gândirea*. [20]

3. Este cunoaşterea o relație?

Pentru a se distinge clar între adevăr şi eroare, crede Florian, este nevoie de o definiție riguroasă a cunoaşterii, dar această definiție este şi dificil de dat, întrucât faptul cunoaşterii este indefinibil, fiind un „gen suprem". Întrebarea despre posibilitatea cunoaşterii i se pare absurdă şi inutilă, deoarece ea consideră ca fiind deja dat obiectul întrebării. Absurditatea întrebării despre putința cunoaşterii constă în aceea că întrebarea respectivă pune la îndoială cunoaşterea prin mijlocirea cunoaşterii însăşi. Întrebând dacă e posibilă cunoaşterea, noi vrem să cunoaştem cunoaşterea dinainte de a cunoaşte ceva. Singura întrebare legitimă în legătură cu cunoaşterea nu este dacă e posibilă, ci *ce* este ea şi *cum* este posibilă.[21]

Pentru a şti ce este cunoştința, e necesar ca ea să fie abordată prin raportări şi referințe relativ indirecte. Una ar fi raportarea la conştiința/spiritul/eu-l cunoscător. Din această perspectivă, cunoştința ar fi definibilă ca o *constatare*, ca „a lua act de o prezență". A doua determinare din perspectiva căreia ea ar putea fi definită este „*obiectul*, ceea ce *există*, ceea ce este *dat*", obiectul în sensul cel mai larg. Din această perspectivă, el defineşte cunoştința ca „a avea sau a lua posesie prin conştiință de ceva, de un obiect." Florian consideră această definiție ca înrudită cu cea scolastică, după care cunoaşterea este prehensiune şi comprehensiune, o prindere-cuprindere.[22]

---

[20] *Ce este cunoştința?*, ed. cit., p. 56 sqq. Vezi şi *Recesivitatea ca structură a lumii*, vol. I, p. 302, unde această tripartiție este păstrată. El spune aici că cunoaşterea are mai multe trepte ce pot fi reduse la trei fundamentale: cunoaşterea în sensul cel mai larg, sens care echivalează cu *a fi conştient de ceva*, indiferent de ce este acel ceva; cunoaşterea în sensul de a avea unul din cele patru tipuri de obiecte; şi cunoaşterea în sensul de a avea un obiect real sau suprareal.

[21] *Ce este cunoştința*, ed. cit., p. 8.

[22] *Ibidem*, p. 11 sq. În *Cunoaştere şi existență*, p. 60 respinsese explicația tomistă a cunoaşterii ca receptare a *formei* obiectului de către subiect *per modum cognoscentis*, socotind-o „infestată" de teoria imaginii (deşi, la p. 229, tomismul este definit derutant ca un „ontologism metafizic în contradicție cu teoria imaginii"). Ioan Miclea, *Concepția ontologică a cunoaşterii la d-l Mircea Florian şi în Tomism*, în vol. *Realismul în filosofia românească*, Ed. Tipografiei Seminarului Blaj, 1944, p. 24 sqq., analizează concepția gnoseologică a lui Florian dinspre realismul tomist şi constată că, în linii mari, Florian profesează în teoria cunoaşterii o concepție de tipul realismului tomist (care explică cunoaşterea plecând de la obiect), opusă idealismului (care explică cunoaşterea plecând de la

Florian afirmă că termenii de *subiect* şi *obiect*[23] sunt cei care sunt vinovaţi pentru discuţiile sterile din filosofie despre cunoaştere, pentru că implică ideile de *activ-pasiv*, idei cu desăvârşire false. Deosebirea între cei doi termeni e cea care a impus o nouă definiţie a cunoaşterii, ca relaţie specifică între subiect şi obiect. Această definiţie a fost foarte răspândită în secolul al XIX-lea, fiind prezentă şi la N. Hartmann. Florian preia şi el ideea de relaţie între subiect şi obiect în cunoaştere, dar o concepe numai ca *deosebire*, nu şi ca *separare*. Separarea i se pare o eroare, la fel ca şi ideea că relaţia de cunoaştere (ca punte ce uneşte subiectul şi obiectul) ar fi o relaţie *în* subiect. Ideea că cunoaşterea ar fi o relaţie în subiect este absurdă, zice el, întrucât relaţia nu e posibilă decât *între* doi termeni corelaţi. Eroarea a săvârşit-o mai ales idealismul, pentru care obiectul este ideea, percepţia sau reprezentarea. Nici măcar cunoaşterea de sine nu este o relaţie *în* subiect, o relaţie între doi termeni deosebiţi şi cu atât mai puţin separaţi. Făcând din cunoaşterea de sine cheia explicării întregii cunoaşteri, Florian spune că nici cunoaşterea în general nu este o relaţie între

---

subiect). Dar, consideră autorul studiului, prin faptul că doctrina ontologică a cunoaşterii defineşte cunoştinţa ca pe o *posesie fără relaţie*, o prehensiune nemijlocită, ea devine „extremistă" şi chiar „nerealistă". Pentru că actul de cunoaştere nu este unul pur intelectual, nu are loc fără niciun fel de mijlocire, ci se produce prin intermediul percepţiilor, reprezentărilor, conceptelor. Acestea nu trebuie înţelese în mod neapărat ca imagini materiale ce se înmagazinează în mintea astfel „materializată" şi „spaţializată", ci sunt *modalităţi* specifice intelectului de a-şi exprima *sieşi* obiectele, realitatea.

[23] Lămurirea conceptului de *obiect* în sensul în care acesta este folosit de Florian este dificil de realizat. Asta şi pentru că, în gândirea sa, fiind un termen „maxim" al filosofiei (un „transcendental"), obiectul nu poate primi o definiţie standard. De aceea, filosoful recurge la câteva „definiţii-surogat". De exemplu, punându-l în relaţie de sinonimie cu *datul* şi *existenţa*, obiectul este inteligibil drept *ceea ce e dat* şi *ceea ce este*. Cea mai frecventă definiţie pe care o dă obiectului este aceea după care *obiect* înseamnă „orice poate fi gândit", orice lucru despre care se poate vorbi. O modalitate de a clarifica tema obiectului la Florian este şi aceea de a analiza tipurile de obiecte între care distinge „realismul neutral". Întrucât el distingea între patru tipuri de obiecte: *reale* (*materiale* şi *spirituale*), *ireale*, *ideale* şi *suprareale*, vedem că şi prin acest demers, se revine la definiţia de mai sus: obiect este pentru gânditor orice lucru care poate fi gândit şi cunoscut. Nici problema *subiectului* nu este mai facil de dezlegat, şi de această dată filosoful silindu-şi cititorul la interpretări. Ca şi în cazul concepţiei despre obiect, în urma unei reduceri la un numitor comun a locurilor în care problema subiectului este abordată, putem spune că pentru gânditor subiectul este totuna cu *conştiinţa* sau *gândirea*. După el, subiectul nu este „binomul" suflet-corp, simţurile nefiind mijloace cognitive propriu-zise (senzaţiile şi reprezentările nu sunt nici ele cunoştinţe). Concepând conştiinţa trifuncţional (*conştiinţa obiectivă*, *conştiinţa subiectivă* şi cea *gânditoare*), el spune că numai ultima are funcţii cognitive, având abilitatea de a „extrage" esenţele şi relaţiile din percepţii şi reprezentări. Ea este distinctă de *gândirea logică*, cea care clarifică esenţele şi relaţiile „extrase" de „gândirea psihologică" din percepţii şi reprezentări. Cele două instanţe cognitive („subiectul logic/gnoseologic" şi „subiectul psihologic") sunt „subiectul I" şi „subiectul II", unde primul ar fi subiectul universal iar celălalt subiect individual. Această ultimă distincţie seamănă, în ciuda protestelor filosofului, cu distincţia kantiană – pe care doreşte să o combată – între subiectul generic şi subiectul individual.

subiect şi obiect, între *eu* şi non-*eu*. El recunoaşte însă o deosebire între subiect şi obiect în cadrul cunoaşterii, dar declară că deosebirea aceasta nu este anterioară, ci ulterioară faptului cunoaşterii. De aici, desprinde concluzia că nu cunoaşterea este o relație, ci relația subiect-obiect intră în procesul de cunoaştere. Altfel, a declara că cunoaşterea este o relație ar însemna, după el, o *petitio principii*.[24]

Împotriva înțelegerii cunoştinței ca relație între subiect şi obiect separate spațial, Florian mai aduce, pe lângă contra-argumentul cunoaşterii de sine, unde nu există decât un singur termen – subiectul ce-şi este obiect – şi nu poate fi vorba de vreo relație, alte două argumente a căror miză este de a scoate în evidență absurditatea cunoştinței-relație. Primul spune că dacă cunoaşterea ar fi relație, atunci ar însemna că o relație le cunoaşte pe celelalte; or, cunoaşterea are ca obiect toate relațiile. În al doilea rând, dacă cunoaşterea ar fi o relație, iar cunoaşterea se cunoaşte pe sine, atunci ar însemna că cunoaşterea este o relație care intră în relație cu sine însăşi. Din aceste argumente, el deduce din nou că cunoaşterea nu este relație, că ea nu este mediată de „imagini", ci este un contact direct între subiect şi obiect, între conştiință şi lume. Filosoful admite că între conştiință şi *acest* obiect există, firește, o distanță variabilă, dar nu există o distanță între conştiință şi *toate* obiectele, între conştiință şi întregul lumii. Percepțiile, reprezentările şi ideile nu sunt imagini sau dubluri ale obiectelor, ci sunt chiar lucrurile însele în relația lor cu o conştiință cunoscătoare. „Cunoştința este obiectul însuşi, plus relația lui secundară cu o conştiință, este dar obiectul considerat ca un termen *relativ*." Relația apare, deci, în procesul cognitiv, căci el se bazează pe o relație, numai că relația este secundară şi recesivă. Pe treapta ontologică relația este cu desăvârşire exclusă, fiind acceptată doar pe cea „psihologică". [25]

Florian crede că definirea cunoştinței ca relație duce la subiectivism şi relativism. Conceperea cunoştinței ca relație are după el cel puțin două consecințe rele: înțelegerea cunoştinței ca o copie şi conceperea gândirii ca „creatoare" de realitate. În *Ce este cunoştința?*, Florian îşi definește poziția sa filosofică în teoria cunoaşterii ca pe una *dialectică*, opusă celei dogmatice şi celei relativiste, pe care le depăşeşte, subordonându-şi-le propriei poziții. Conform acesteia, obiectul nici nu

[24] *Ce este cunoştința*, ed. cit., p. 22. Cf. *Filosofie generală. Metafizică şi epistemologie*, ed. cit., p. 85. O eroare a gnoseologiei lui Florian este faptul că el extinde ceea ce este valabil în cazul cunoaşterii de sine la cunoaşterea în genere. El spune că, de vreme ce în autocunoaştere subiectul se are pe sine ca obiect printr-o prehensiune nemijlocită, o „contopire" a lor, atunci nicio cunoaştere nu are loc în mod mijlocit. Or, în timp ce în cazul autocunoaşterii subiectul şi obiectul sunt unul şi acelaşi, în cunoaşterea *altuia* subiectul şi obiectul sunt două lucruri diferite. Declarând cunoaşterea de sine ca model pentru înțelegerea cunoaşterii în genere, filosoful săvârşeşte acel gen de eroare de gândire pe care îl numeşte în *Cunoaştere şi existență*, ed.cit., p. 71, *paralogismul excepției-regulă*: din unicul caz în care subiectul şi obiectul sunt în identitate face regula cunoaşterii.

[25] *Recesivitatea ca structură a lumii*, ed. cit., vol. I, p. 241 sqq. Cf. *Logică şi epistemologie. Logica generală*, ed. cit., p. 156: „cunoştința este însăşi existența dată, însă într-o relație în sine secundară şi aderentă ea însăşi la existență."

este posedat exact aşa cum este el efectiv, dar nici relativizat la fiecare conştiinţă în parte.[26] El spune că relativitatea din formula „relativitatea cunoştinţei" nu se aplică nici la cunoştinţă şi nici la subiect, ci numai la obiect şi numai întrucât este cunoscut. Ceea ce nu înseamnă câtuşi de puţin că obiectul este în dependenţă ontologică de subiect şi de actul de cunoaştere al acestuia, ci numai de subiect ca un alt obiect cu care se relaţionează. Dacă se acceptă definirea cunoştinţei ca o relaţie, se ajunge la o situaţie paradoxală: nu cunoştinţa este relativă, ci termenii ei – subiectul şi obiectul –, iar cunoştinţa (relaţia) devine un al treilea termen. Or, nu cunoştinţa este relativă la subiect, ci obiectul este relativ la subiect, în măsura în care este cunoscut, este *obiect* în sensul gnoseologic al termenului. Dar câtă vreme obiectul este privit în sine, el este independent de subiect, este „absolut".

Florian respinge definiţia cunoştinţei ca relaţie între subiect şi obiect, arătând că relaţia nu este esenţa cunoaşterii, pentru că nu este constitutivă cunoştinţei ca rezultat al cunoaşterii, ci este numai o condiţie secundară a ei. Cunoştinţa este posesie a subiectului, dar asta nu înseamnă că cunoştinţa însăşi este relaţie, ci este „posesie fără relaţie", aşa cum a arătat Rehmke. „Relaţia psihologică este concomitentă cunoştinţei, ca o condiţie subalternă, însă nu e constitutivă ei."[27] Cunoaşterea însă nu este o relaţie, ci implică o relaţie, spune el, pentru că relaţia nu este un termen independent, ca un al treilea pe lângă cele două relate. Relaţia dintre subiect şi obiect în cunoaştere nu are decât rolul de a-i pune pe cei doi în legătură. Cunoaşterea nu este „ancorată" numai în subiect, cum a considerat în mod eronat filosofia anterioară, ci în ambii termeni. Dacă ar ţine numai de subiect s-ar ajunge la a declara obiectul ca un simplu conţinut de conştiinţă, iar lumea ar deveni o „lume a reprezentărilor", subiectivizată în mod fals. Concluzia aceasta, care se degajă din lucrarea citată în nota precedentă este păstrată şi în *Recesivitatea ca structură a lumii*, unde reafirmă nelocalizarea conştiinţei în subiect şi ideea că obiectul nu este o imagine în subiect.[28]

Distingând trei puncte de vedere („psihologic", „ontologic" şi „logic") din care poate fi analizată cunoaşterea în prezumtiva ei calitate de relaţie, Florian afirmă că doar din punct de vedere psihologic subiectul şi obiectul sunt în relaţie, percepţia şi reprezentarea fiind relaţionări ale subiectului cu obiectul. De exemplu, percepţia casei şi casa însăşi nu sunt altă casă, ci chiar acea casă în relaţie psihologică cu subiectul cunoscător. Din punct de vedere logic, însă, ele nu sunt în relaţie între ele, ci fiecare cu un al treilea, cu cunoaşterea. În sfârşit, din punct de vedere ontologic, cunoştinţa iarăşi nu este în niciun fel de relaţie, ci este posesie directă, nemijlocită a obiectului. Adică, aşa cum considera realismul naiv, în procesul de cunoaştere eu am chiar obiectul şi nu percepţia ori reprezentarea lui subiectivă. Planul ontologic este primordial şi este dincolo de orice relaţie, cel psihologic presupune relaţia. „A cunoaşte e a sta înaintea obiectului fără nicio relaţionare, dincolo de mijlocit şi nemijlocit, dincolo de imanent şi transcendent."[29]

---

[26] *Op.cit*., ed.cit., p 27. Cf. *Recesivitatea ca structură a lumii*, ed. cit., vol. I, p. 210 şi urm..
[27] *Cunoaştere şi existenţă*, ed. cit., p. 99.
[28] *Op.cit*., ed.cit., vol. II, p. 108.
[29] *Cunoaştere şi existenţă*, p. 214. Cf. *Cunoaştere şi existenţă*, p. 103 sq. „Psihologicul" se referă la complexul format din percepţie, reprezentare şi idei în procesul cognitiv; „logicul"

Concluzia întregului demers asupra cunoaşterii este că dacă sunt eliminate cele două „prejudecăți" despre cunoaştere (cea despre localizarea conştiinței şi cea care vede în cunoştințe nişte conținuturi ale gândirii), ies la iveală două aspecte care definesc realismul ontologic: a) percepția şi reprezentarea sunt relații şi nu dubluri ale obiectelor, sunt chiar obiectele în relația lor cu conştiința ce le cunoaşte şi b) percepția şi reprezentarea nu constituie cunoaşterea însăşi, ci numai o „condiție realistă a ei." Pe scurt, „Cunoaşterea e o posesie nemijlocită sau fără relație a obiectelor. E o posesie fără relație nu numai fiindcă între conştiință (subiect) şi obiecte nu avem o deosebire spațială, ci fiindcă – mai mult – între subiect şi obiect dispare orice fel de dualitate, chiar simpla deosebire."[30]

*

După Mircea Florian, există trei tipuri de fundamente pe care se întemeiază cunoaşterea: *principiile logice*, *categoriile* şi principiile „*implicite*", „*ascunse*" constând în anumite atitudini metafizico-religioase sau în supoziții filosofice fundamentale, nedeclarate, cum sunt teoria „conținuturilor de conştiință" şi teoria „activității spontane a gândirii". Ultimele îi par a fi cele mai importante pentru lămurirea cunoaşterii. De aceea, le supune unei severe critici. El chiar crede, în acest sens, că istoria filosofiei se va împărți în două mari epoci: una în care li se dă credit şi alta în care vor fi demascate şi răsturnate, momentul de cotitură stând în filosofia sa şi a lui Joh. Rehmke.

În teoria cunoaşterii, Florian întrevede o evoluție dialectică de la *realismul naiv*, natural, prin *idealism*, la un *nou realism* superior, „reflectat". Idealismul este o fază intermediară necesară, care şi-a arătat inconsistența prin căderea sa în solipsism, prin susținerea ideii că realitatea obiectivă este o creație a *eu*-lui subiectiv. Cu privire la idealism, filosoful afirmă că se bazează pe două argumente fundamentale, cel „aprioric"/metafizic, după care a cunoaşte înseamnă a avea conținuturi de conştiință, a asimila interior obiectul şi cel „empiric", care arată dependența cunoaşterii de condiția umană, de organele senzoriale. Ambele argumente au ca scop impunerea principiului imanentist, care declară relativitatea cunoaşterii prin declararea obiectului ca un conținut de conştiință.

Ca soluție pentru depăşirea dogmelor teoriei cunoaşterii de până la el, filosoful propune definirea cunoştinței ca *posesie fără relație* şi distincția între *structura ontologică* a cunoaşterii şi *originea psihologică* a cunoştinței. Pentru el, cunoştința nu este relație între subiect şi obiect, o relație intermediată de o „copie"

---

reprezintă planul gândirii pure, luată ca separată de percepții şi reprezentări; iar „ontologicul" se referă la faptul co-existenței subiectului şi obiectului.

[30] *Cunoaştere şi existență*, p. 227. Lipsa de separare a subiectului de obiect este afirmată pentru că Florian înțelege prin subiect mai ales sufletul/conştiința, care, am văzut, sunt nespațiale şi, deci, ideea de separație e absurdă în cazul lor; iar faptul că subiectul şi obiectul ar fi identice se traduce prin formularea că ele au aceeaşi natură, sunt identice ca natură. De altfel, Florian nu admite decât identitatea generică, nu şi pe cea numerică.

a obiectului, deoarece percepţiile şi reprezentările nu sunt còpii ale obiectelor, ci sunt chiar obiectele *în relaţie* cu conştiinţa. Demonstrarea faptului că nu există „conţinuturi de conştiinţă" şi că cunoştinţa nu este o relaţie reprezintă în viziunea gânditorului o „adevărată răsturnare copernicană" în teoria cunoaşterii, care ar consta în „orientarea gândirii după obiecte" şi nu invers, a obiectelor după gândire. Potrivit lui Florian, procesul cunoaşterii e compus din două „strate": unul *onto-logic*, în care obiectul este avut fără relaţie şi altul *psihologic*, în care obiectul este avut în relaţie cu subiectul. Ele sunt complementare, dar stratul psihologic este secundar ca importanţă. Pe prima treaptă, cunoaşterea înseamnă „a avea un obiect în genere", reprezintă, deci, posesia pură şi simplă de cunoştinţe („cunoştinţa I"). Aceasta este simpla prehensiune, cea de-a doua treaptă reprezentând comprehensiunea („cunoştinţa II") sau clarificarea a ceea ce avem dat pe prima treaptă. Cunoştinţa este, aşadar, pentru Florian o *comprehensiune* întemeiată pe o prealabilă *prehensiune* a obiectului ca dat. Dar prehensiunea nu este o „prindere" materială, ci una *sui generis*, o prindere intelectuală.

TEORIA SILOGISMULUI JUDICIAR LA PAUL GEORGESCU ŞI MIRCEA I. MANOLESCU

SORIN ARDELEANU

The theory of judicial syllogism at Paul Georgescu and Mircea I. Manolescu. The following comparative study approaches the method of justifying and uttering a judicial conclusion. It also presents the evolution of the theory of judicial syllogism in the Romanian logic and explains the notion of judicial diagnosis belonging to Mircea I. Manolescu.

Key words: judicial syllogism, judicial diagnosis, judicial hypothesis.

1. Introducere

Logica juridică românească (sau logica judecătorească) îşi are începuturile la mijlocul secolului XIX, când, spre deosebire de logica juridică actuală, avea o descendenţă din filosofie şi teoria dreptului.

Într-o măsură foarte mare, clasicismul aristotelic a influenţat gândirea juridică, care a condus ulterior la sistematizarea logicii juridice în general.

Contribuţii esenţiale la constituirea ştiinţei dreptului au avut-o şi alţi filosofi, precum Kant, Hegel, dar izvoarele Organonului au stat la baza logicii raţiunii (*logos*)[1], ale cărei forme elementare: noţiunea, judecata şi raţionamentul erau folosite ca instrumente (*organon*) ale construcţiei ştiinţifice.

Această logică *aplicată* presupunea o anumită *metodologie*, şi anume: delimitarea domeniului ştiinţific, legăturile cu alte ştiinţe, enumerarea noţiunilor, definirea şi clasificarea, stabilirea principiilor, legilor, argumentarea sau dezvoltarea acestora. Aristotel analizează şi tratează puterile statului: legislativă, executivă şi judecătorească, organizarea acestora în sensul constituirii (în limba latină „*constitutio*" = a înfiinţa).

De asemenea, dreptul natural (*jus naturale*) – care la români a reprezentat fundamentul sistemului de drept – a problematizat raportul dintre *vera lex* şi *recta ratio*, acest aspect conducând la delimitarea în ştiinţele juridice a adevărului şi corectitudinii, a dovezii şi demonstraţiei. De altfel, la consolidarea *logicii juridice* ca ştiinţă de sine stătătoare s-a ajuns pe doua căi: filosofia (sau teoria dreptului) şi practica judiciară sau jurisprudenţa.

Analiza *silogismului* judiciar presupune stabilirea raporturilor dintre *noţiunile juridice*, *forma* de exprimare şi *structura* lor, în vederea elaborării unui act normativ (*stricto sensu*) sau a unui sistem de acte normative, corelate în mod logic între ele.

---

[1] Viorel Iulian Tănase, *Logică juridică românească (antologie*), Bucureşti, Editura Univers Ştiinţific, 2005, pag. 7.

Practica judiciară sau jurisprudența reprezintă totalitatea hotărârilor judecătoreşti date în spețe identice sau similare de către instanțe judecătoreşti, plecând de la principiul unității şi teritorialității legii. În domeniul practicii judiciare sunt de observat că, dincolo de argumentarea doctrinară, acuzarea, apărarea sau instanța, operează cu:

1. dovezi („cel ce face o susținere în fața justiției trebuie să o dovedească", art. 1169 Cod civil, sau „probele trebuie să fie pertinente, concludente şi utile cauzei", art. 167 Cod de procedură civilă);

2. demonstrația, făcută cu argumente, în care silogismul judiciar joacă un rol important;

3. prezumțiile (art. 1199–1203 Cod civil), care, ca un substitut al dovezii absolute, prin metoda deducției, pleacă de la o situație cunoscută spre una necunoscută.

Consecința *erorii judiciare* este *nedreptatea*. Cauzele nedreptății pot fi: **1.** legislație deficitară; **2.** interpretarea greşită a normei de drept; **3.** aplicarea incorectă a normei. Corespunzător celor trei situații (cauze) regăsim şi coordonatele logicii juridice: metodologico-fundațională, lingvistico-hermeneutică şi logico-demonstrativă[2].

2. Silogismul judiciar în logica juridică românească

Reprezentativ pentru cercetările de logică juridică este Traian Broşteanu, cu studiul „Silogismul judiciar" (1932). În lucrarea sa, el analizează utilizarea silogismului ca ARGUMENTARE juridică. Astfel, Traian Broşteanu considera ca orice hotărâre judecătorească este un silogism, în care regula de drept o constituie *premisa majoră*, *premisa minoră* o constituie starea de fapt sau particularitatea speței, iar *concluzia* este „soluția litigiului" (hotărârea judecătorească). Acesta mai apreciază că un rol aparte, în afară de logică, este deținut şi de intuiție, precum şi de voința conştientă (convingerea intimă) a judecătorului.

Contemporani cu Traian Broşteanu, Vasile V. Georgescu (lucrarea *Obiect şi metodă în interpretarea dreptului*, 1939) şi Eugeniu Speranția (*Principiul rațiunii suficiente în logica juridică*, 1940), tratează mai puțin prin prisma logicii dreptul. Astfel, Vasile V. Georgescu desfăşoară o analiză filosofică, cu referințe la obiect şi metodă, prin prisma istorică. Autorul ajunge şi la chestiunea silogismului juridic şi a silogismului judiciar, cu comentarii de rigoare la componentele silogistice: majora, minora si concluzia. În schimb, Eugeniu Speranția analizează dreptul plecând de la elementele de sociologie, cu stabilirea legăturilor dintre *cauză şi efect.* Silogismul judiciar la E. Speranția îl constituie coordonarea dintre premisa majoră (norma generală de drept sau „*quaestio juris*"), premisa minoră (faptul social, particular sau „*quaestio facti*") şi concluzia obținută pe cale inductivă.

[2] Cf. V.I. Tănase, *op. cit*.

3. Silogismul judiciar la Paul Georgescu

Paul Georgescu analizează în mod diferit silogismul judiciar. Gândirea aristotelică cu privire la silogism (noțiune, judecată, raționament) stă la baza metodei de analiză a actului juridic, accentul fiind pus pe termenul de *probă.* Prin aceasta se individualizează gândirea logico-juridică a lui Paul Georgescu, față de alți autori.

De altfel, o altă concepție a practicii dreptului (practica judiciară), îl determina să o definească astfel: „*Realizarea conexiunii dintre caz şi normă în vederea unei decizii concrete se numeşte practica dreptului*"[3]. Cazul concret, premisa minoră, rezulta din structura normei juridice. La Paul Georgescu, structura normei se compune dintr-o formă specifică – imperativă – precum şi dintr-un cuprins şi obiect determinat: „*Nu se poate porunci, fără a porunci CEVA".*

Nu suntem întru totul de acord cu această viziune, pentru că specificul normei poate fi *dispozitiv* (norma dispune *ceva*), *facultativ* (norma nu obligă la *ceva***)**, *de recomandare* (norma recomandă *ceva*). În aceste condiții practice ale normei, care compun dreptul pozitiv (norma în vigoare), conexiunile dintre caz şi normă nu sunt obligatorii. Silogismul judiciar, prin definirea *practicii dreptului*, este specific doar normelor imperative. Simbioza dintre probă şi fapte îl determina pe Paul Georgescu să se întrebe retoric dacă probele au nevoie de logică. Corelația dintre constatarea anumitor fapte (a proba) şi logică nu este doar aparentă, chiar dacă pentru un jurist aceasta este o metoda intuitiv-empirică, de rutină. Caracterul silogistic al probei se subsumează unui act logic, în care rezultatul este concluzia.

Raportându-se la alți gânditori, cum ar fi Lotze, prin interogația „logică sau raționament?", Paul Georgescu ajunge la concluzia ca *rezultatul probei* este o propoziție (judecată), însă *probarea* reprezenta o concluzie a judecății. De asemenea, propriile simțuri ale judecătorului (*propriis sensibus*) ar putea conduce la o judecată intuitivă, însă realitatea juridică (imposibilitatea constatărilor directe) şi interpunerea „dosarului" pot conduce la concluzii diferite sau chiar greşite. Expertiza (judiciară), care face parte din categoria de probe, cuprinde elemente de probare logică indirectă, expertul fiind văzut ca un *alter ego* al judecătorului.

Nu putem fi de acord cu opinia că expertul este un *instrument* al judecătorului, care completează limitele profesionale ale acestuia din urmă. În acest mozaic ordonat al logicii juridice rolul fiecăruia este determinat, cu atât mai mult cu cât nu există o „regină a probelor". Chiar distincția dintre *descinderea la fața locului* şi *cercetarea la fața locului* nu este de natură să conducă, direct-intuitiv, pe magistrat la o concluzie corectă.

Cu privire la registrele comerciale, Paul Georgescu apreciază că acestea intră în categoria înscrisurilor, a probelor indirecte. Înscrisurile nu sunt în mod necesar probe indirecte, ele pot fi chiar şi un *început de dovadă scrisă* (art. 1197 Cod civil) şi, pentru a avea forță probantă absolută, trebuie însoțite şi de alte probe. Concluzia

[3] Paul Georgescu, *Logica probelor şi silogismul judiciar*, în „Revista de filosofie", XXVII, nr. 3-4, 1942.

este că judecătorul se găseşte foarte rar în faţa unei probe directe. Raţionamentele logicii sunt supuse legislaţiei vii, deoarece între abstract şi înscris, Paul Georgescu apreciază că *inferenţa nu este directă.*

Acest raţionament este greşit, deoarece înscrisul (*instrumentum probationis*) este nu numai un document probant, ci, de regulă, reprezintă şi acordul de voinţă liber exprimată a părţilor. Rolul propoziţiilor (despre natura raţională a omului, despre comportament, despre sinceritate – care condiţionează existenţa oricărui document juridic) este acela *de a mijloci şi garanta inferenţa logică*, trecerea de la cunoscut la necunoscut. Această metodă deductivă s-ar putea traduce astfel:

A este B,
dar B este C.
Deci, A este C.

Termenul mediu este reprezentat de B, A reprezintă faptul dat, iar C, faptul ce se doreşte a fi probat. Introducând noţiunea de „urmă", P. Georgescu stabileşte o denumire generică pentru indicii, mărturii, înscrisuri, relaţionată cu o percepţie directă a raţionamentului. Clasificând structura logică a diferitelor mijloace de probă, stabileşte trei clase distincte:

1. probele sunt probate cu ajutorul principiului concordanţei mărturiilor;

2. depoziţia trebuie să fie coroborată cu alte mijloace de probă;

3. prezumţiile de fapt (sau *dovezile circumstanţiale*, cum le numeşte Bentham), care reprezintă o operaţie de judecată.

Plecând de la concepţia aristotelică din care reiese că proba sau demonstrarea unei judecăţi se face găsindu-se un termen mediu care să poată rezulta din dezvoltarea cuprinsului subiectului şi totodată să poată fi enumerat în sfera predicatului, cei trei termeni pot fi ordonaţi în formă silogistică, propoziţia probată devenind concluzie. Analizând ca termen mediu „ştiinţa", se poate ajunge la un silogism simplu:

Virtutea este ştiinţă.
Ştiinţa se poate învăţa.
Deci, virtutea se poate învăţa.

Proba o reprezintă descoperirea premiselor favorabile, din care se poate deduce, ca o concluzie, judecata. Proba judiciară presupune tot un silogism deductiv, dar demonstraţia are caracteristici diferite. Raţionamentul juridic se referă la fapte de viaţă concrete, legate de o cronologie a faptelor. Termenul mediu este efect faţă de subiect şi cauză faţă de predicat[4].

Pentru ca un raţionament deductiv să fie corect, trebuie să îndeplinească două condiţii: pe de o parte, premisa majoră trebuie să reprezinte o propoziţie certă, universală (o evidenţă raţională sau o lege ştiinţifică), iar pe de altă parte, trebuie ca raportarea premisei minore la cea majoră (subsumarea) să fie corectă, exactă[5].

O premisă incertă sau o subsumare aproximativă anulează deducţia logică. Paul Georgescu consideră că determinarea exactă, de către un jurist, a premisei ma-

[4] *Ibidem*.
[5] *Ibidem*.

jore şi a celei minore este imposibilă, deoarece juristul este tributar altor obligaţii. Premisa minoră este aleatorie şi nu permite o angrenare într-o regulă generală, aşa cum a arătat şi logicianul francez Goblot. După cunoaşterea stării de fapt, urmează determinarea stării de drept, prin două categorii de silogisme: calificatorii şi decizorii (despre care s-a vorbit mai mult). Un silogism judiciar, în domeniul dreptului penal, s-ar prezenta astfel:

Furtul trebuie pedepsit cu *n* ani închisoare.
X a săvârşit un furt.
Deci, X trebuie pedepsit cu *n* ani închisoare.

În premisa majoră se regăsesc doi termeni: condiţia şi consecinţa juridică; supoziţia şi urmarea. Propoziţia este o judecată ipotetică: dacă există furt (condiţia) atunci urmează cu necesitate o pedeapsă (consecinţa juridică). Conceptele juridice reduc realitatea şi o raţionalizează. Conceptul juridic conduce la o realitate *reconstituită.* El poate da naştere polisemiei şi ambiguităţii. Aşa-numitele „absurdităţi juridice" provin din faptul că realitatea dreptului nu coincide cu realitatea naturală.

În analiza conceptelor se deosebeşte pregnant *voinţa juridică* de *persoana morală*. Mircea Djuvara, cercetând *voinţa contractuală*, voinţa ce produce efecte juridice („*Analiza ideii de convenţie în drept*", 1940), arată că, din punct de vedere empiric şi psihologic, nu este posibil un acord real de voinţe, întrucât fiecare stare psihică are un caracter de unicitate, care nu se va repeta. „De aceea, voinţa convenţională este concepută ca fiind *constantă şi consecventă*, pe când voliţiunile de fapt sunt fluctuante, unele chiar contradictorii".

4. Silogismul judiciar la Mircea I. Manolescu[6]

M.I. Manolescu aprecia în 1946 că încă nu s-a ajuns la o analiză a actului jurisdicţional din punctul de vedere al logicii judiciare, negând parcă preocupările – chiar dacă sumare – ale predecesorilor sau contemporanilor săi. Deşi recunoaşte că soluţia (hotărârea judecătorească) este rezultatul unui raţionament deductiv, de forma unui silogism judiciar, imaginea judecătorului nu este cea a unui „automat logic". Desigur că premisa minoră este constatarea de fapt (*quaestio facti*), iar premisa majoră este dispoziţia legală (*quaestio juris*), structura silogismului judiciar fiind identică cu cea întâlnită şi la alţi autori (P. Georgescu).

În schimb, întrebarea pe care o ridică M.I. Manolescu este dacă silogismul are sau nu rol în descoperirea a ceva nou. Această problemă a fost analizată în logică, epistemologie şi metodologie. Silogismul judiciar şi-a menţinut valoarea metodologică prin împrumuturi din intuiţionism şi vitalism, justificându-şi premisele. Alţi autori au arătat că este foarte greu de realizat legătura dintre principiul rigid (al normei juridice, care rămâne oarecum *fix*, şi mobilitatea faptului litigios, care se *transformă.* Nu putem fi de acord cu un asemenea punct de vedere, deoa-

[6] Mircea I. Manolescu, *Silogismul judiciar*, în „Revista Fundaţiilor Regale", nr. 10, oct. 1946.

rece acesta ar contrazice dinamica normei, caracterul ei imuabil fiind restrâns în timp. Din analiza actului jurisdicțional se poate afla că se descoperă adevărul printr-un silogism judiciar, ale cărui premise, majora şi minora, sunt date de intuiție.

Plecând de la procedura judiciară romană, în care litigiul era cercetat în două faze: (1) procedura *in jure*, care avea ca scop acordarea unei formule; (2) procedura *in judicio*, care avea loc în fața judecătorului pe baza formulei, Manolescu ajunge la o inovație de logică juridică. Revenind la formula pe care o acorda magistratul, aceasta avea patru părți:

a. *demonstratio* (reprezenta cauza dreptului pretins de reclamant);

b. *adjucatio* (dădea judecătorului puterea de a transfera proprietatea);

c. *intentio* (se exprima pretenția reclamantului);

d. *condemnatio* (se dădea judecătorului puterea de a condamna sau absolvi pe pârât).

Convingerea judecătorului era liber exprimată în funcție de această formulă. Inovația conceptuală a lui M.I. Manolescu consta tocmai în asocierea comparativă pe care o face celor două faze de judecată *in jure* şi *in judicio*, caracteristice pentru *quaestio juris* şi *quaestio facti*, din teoria modernă a silogismului judiciar.

O noutate o constituie termenul mediu, care este *diagnosticul juridic*[7]. Operațiunea stabilirii diagnosticului juridic este cea mai importantă operațiune, bazându-se pe definiții şi elemente constitutive. Există astfel trei operațiuni (şi nu doar două): stabilirea premisei majore (*quaestio juris*), a premisei minore (*quaestio facti)* şi a diagnosticului *de speță* (diagnosticul juridic). Deci silogismul judiciar nu mai este metoda descoperirii adevărului judiciar, ci doar mijlocul de a verifica acest adevăr, numit şi *controlul metodologic* al hotărârilor judecătoreşti.

Metoda pentru descoperirea adevărului judiciar este ipoteza judiciară, de două tipuri: ipoteza judiciară formulată de părțile litigante şi soluția ipotetică la care ajunge judecătorul, confruntând cele două ipoteze ale părților, pe care o verifică apoi cu ajutorul silogismului judiciar, înainte de a pronunța hotărârea. În acest mod s-ar putea înlătura erorile judiciare.

Fiecare din aceste ipoteze judiciare are trei elemente: conținut; structură; semnificație.

I. Conținutul ipotezei judiciare este format din:

a. conținutul empiric (fapte de viață, fapte concrete supuse judecății);

b. conținutul juridic (formularea unei pretenții juridice);

c. diagnosticul juridic (prin care, calificându-se faptele brute, empirice, acestea devin fapte ştiințifice şi atrag consecințe).

II. Structura formală a ipotezei judiciare este de *ordin logic* (acest conținut se formulează cu mijloacele logice ale gândirii) şi de *ordin procedural* (pentru că se realizează şi se dezbate în cadrul unor reguli procedurale).

III. Semnificația ipotezei judiciare este o semnificație absolută, caracteristică speței. Rolul abstracțiunilor legii este de a reglementa fapte concrete. Faptele

[7] M.I. Manolescu, *Elemente de clinică juridică. Responsabilitatea civilă în cazuri de accidente, cu o introducere despre clinica juridică în general şi diagnosticul juridic în special*, Bucureşti, 1939.

trebuie valorizate şi convertite în semnificaţii juridice şi judiciare. Această operaţiune, care contribuie la obiectivitatea şi imparţialitatea judecătorului, se realizează de către avocatul pledant.

5. Consideraţii critice

Reprezentativi pentru mijlocul secolului XX, atât Paul Georgescu cât şi Mircea I. Manolescu au adus contribuţii importante la analiza *silogismului judiciar*. Prin analiză şi inovaţie, M.I. Manolescu, dar în egală măsură P. Georgescu, face puntea de legătură cu o generaţie de logicieni care s-au remarcat atât în domeniul juridic, cât şi în domeniul logicii, prin contribuţii care întregesc tabloul logicii româneşti.

Referindu-se la performanţele logicii româneşti în secolul XX, academicianul Alexandru Surdu afirma că „au apărut numeroase studii şi cărţi de logică chiar în ultimii ani, care întregesc imaginea performanţelor logicii româneşti, în toate domeniile: clasico-tradiţională, simbolistico-matematică şi dialectico-speculativă, cu aplicaţii în domeniile pedagogice, juridice, matematice şi chiar teologice”[8].

Caracterul aplicativ al logicii judiciare se regăseşte în raportul dintre logică şi retorică. Astfel, în „Tratatul de argumentare. Noua retorică”, Chaim Perelman afirma: „Logicienii sunt obligaţi să completeze teoria demonstraţiei astfel obţinută, printr-o teorie a argumentării. Noi vom căuta să o construim analizând mijloacele de probă de care se servesc ştiinţele umane, dreptul, filosofia; vom examina argumentele prezentate în jurnalele publiciştilor, în discursurile politicienilor, în alineatele avocaţilor, în tratatele filosofilor. Câmpul nostru de studiu, care este imens, a rămas în paragină în cursul secolelor”.

Bibliografie selectivă

Viorel Iulian Tănase, *Logică juridică românească (antologie*), Bucureşti, Editura Univers Ştiinţific, 2005.

Alexandru Surdu, *Cercetări logico-filosofice*, Bucureşti, Editura Tehnică, 2008.

Alexandru Surdu, Dragoş Popescu (editori) – *Istoria logicii româneşti*, Bucureşti, Editura Tehnică, 2006.

Paul Georgescu, *Logica probelor şi silogismul judiciar*, în „Revista de filosofie”, XXVII, nr. 3-4, 1942.

Mircea I. Manolescu, *Silogismul judiciar*, în „Revista Fundaţiilor Regale”, nr. 10, octombrie 1946.

Petre Bieltz, Dumitru Gheorghiu – *Logica juridică*, Bucureşti, Editura Pro Transilvania, 1998.

[8] Alexandru Surdu, Dragoş Popescu, coord., *Istoria logicii româneşti*, Bucureşti, Editura Tehnică, 2006.

NONVERBAL LANGUAGE RELATED TO CONSTITUTIVE ELEMENTS OF SEMIOTICS*

LIVIA DURAC

Abstract. As semiotics consists of Syntax, Semantics and Pragmatics, in verbal language case the same definitely structure is valid, but what about noverbal area? Although it is talked about *a* semiotics of the nonverbal language, the literature dedicated to the field doesn't clearly define the functions of the components which typically structure the above-mentioned semiotic type. Starting from that this literature *only* enumerates the channels of transmission of the nonverbal messages, the correspondent movements (gestures), the presentation of their interpretation on intercultural differences basis, we consider for referring to the nonverbal Semiotics implies – if not impose – taking into consideration the Syntax-Semantics-Pragmatics approach. In such context it might be useful to find answers to some questions like: "To what levels of the nonverbal behavior can we frame the Syntax? "How the nonverbal signs associate between them, forming stable structures?" What are the rules of this association and how can the nonverbal language articulate the association rules of its different constituent signs?"

Related to the nonverbal, The Semantics (defined by C. Morris as the *relation of the signs with those objects to which signs are applicable*) should answer to questions as such: "What should we understand through nonverbal signs and how these signs (and the different combinations among them) refer to the reality that they denote?"

The relation between signs and those who interpret these signs is pragmatics task; pragmatics is concerned of communication process success/fail, meanings modification through specific of context.

Again, the approach of nonverbal Semiotics must take into consideration the Syntax, the Semantics and the Pragmatics of nonverbal communication process.

Keywords: Syntax, Semantics, Pragmatics.

1. Preliminary considerations

The problematic concerning a theory of signs entered in attention sphere of the two great thinkers, Ferdinand de Saussure (1857-1913) and Charles Peirce (1839-1914) since early years of the past century. By accident or not, certainly benefice for semiotic field, the two were contemporaries, the period they lived in being labelled by geniality of their thinking. While for Saussure the semeiology or

* *ACKNOWLEDGEMENT: This paper was made within The Knowledge Based Society Project supported by the Sectoral Operational Programme Human Resources Development (SOP HRD), financed from the European Social Fund and by the Romanian Government under the contract number POSDRU ID 56815.*

semiotics is a component of social psychology, *a science which studies the life of the signs in social life framework*, for Peirce semiotics is the science which studies processes of *semiosis* (significance). The language represents a semiosis type which has been used as a model in considering of other forms of semiosis. In Thomas Sebeok's thinking, the semiosis is the phenomenon which distinguishes the forms of life by inanimate objects.

For Charles Peirce, the greatest American philosopher, *the sign consists within a triple relation*, that what Peirce meant was a *triadic* theory of sign: *the representamen* (the sign itself) is in relation with the *object*, and from that relation results an *interpretant*. The object may be, or may be not an *immediate object* (namely the way it is *represented* by sign), or *a dynamic object* (namely the object independent of sign, but which send to sign's *producing*). Finally, through *interpretant* we must understand not an "interpret", but *the effect of correct meaning.*

Although an enunciation as: *sign is something which stays in place of something else and is understood by someone else* (the way Peirce defines the sign) represents an enough abstract content, here it is likely to detach "the semiotic triangle", organized from sign, sign relation with object and sign relation with interpretant. In Peircian thinking, it is not compulsory that the sign to be a word; a sign can be a thought, an action or anything else which has an interpretant.

"In a compressed variant, which encompasses the suggestion of "infinite semiosis", Peirce calls the sign as "something which makes that something else (its *interpretant*) to refer to an object to which itself refers to (its *object*) in the same way, the interpretant becoming a sign and so forth *ad infinitum.*"[1]

For Charles Peirce, the semiotics was the key of human knowledge itself. The most important concept of semiotics, as science of signs, is represented even by concept of sign.

Ferdinand de Saussure starts from identification of linguistic sign, the word respectively, approaching a different manner both by that philosopher used, which referred to the content, and the formal one practiced by linguists. According to Saussure, "the linguistics is only a part of general science of semiology; the descriptive laws discovered by semiology will also be applicable to linguistics. The language, better than anything else, offers a basis for semiologic problem understanding. If we discover the real nature of language, we must learn what this has in common with other semiologic systems. Studying the rituals, customs etc. as signs, I think that we will have a new perspective of facts, we'll point out the necessity of including them in a science of semiology, and we will explain all of them through its laws."[2]

---

[1] C. Peirce, 1990, *Semnificare şi acţiune*, anthology by Delia Marga & Andrei Marga, Humanitas Publishing House, Bucharest, p.p.274-275, cited by Traian D. Stănciulescu, 2004, in *La început a fost semnul. O altă introducere în semiotică,* Performantica Publishing House, Iasi, p.29.

[2] Translation by W. Baskin, from: Ferdinand de Saussure, 1966, *Course in General Linguistics*, New York, McGraw-Hill, pp.16-17.

Therefore, for Saussure the semiology was a branch of social psychology, and linguistics a subspecies of it. His proposed theory is that that ideas ready-formed exist before words; there're not tell us if a name is vocal or psychological in its nature… but lets us to presume that the connection between an object and its name is a very simple one. Thus, if our thinking would be labeled by words' absence, this would be no more than a *nebulous where nothing is necessary limited,* as the author himself stated. Herein, "The language is a system whose terms are united, and in which one of the terms value results from simultaneous presence of others.[3]

Saussure organized his thinking around two basic principles: the arbitrary nature of sign, and linear nature of the significant. The word (linguistic sign) involves a connection between significant (the acoustic image, speech sounds respectively) and significant (the concept that these sounds activates in our mind). The Swiss linguist defines the acoustic image, not as a physic sound, but as a psychological imprinting of the sound. The link between the significant and signified is an arbitrary one, *id est*, in language case there's no causality connection between significant and signified. "The link which joins the two sides of the linguistic sign is arbitrary; it doesn't rely on their mutual nature and affinity, but exists only due to the language. But if related with concept the acoustic image appears as freely chosen, related to collectivity it is conventionally imposed, because anybody – no individual or social group – cannot modify the relation that unifies them. And if to an isolate sign the significant appears as arbitrary, in language system frame it is tied in variety ways of other significant.[4]

The agent between significant and signified is given by a sign, because these two differ of others from their proximity; this aspect represents the evidence for the fact that language is a system which terms have an interdependent functioning, and based on antinomy rapports. The language being constituted of values stemming from system and not from concepts neither with previous existence, nor from the simple succession of the speech sounds, results that language can be structured only by using as leaving point the ensemble from which its constitutive elements are detaching through analysis.

Therefore, "For Saussure, the language is the fundamental object of linguistics, it represents the contact place of the semiotics with social; language is the signs system that introduces limits in sonorous substance *continuum's* also in that of thinking, it ordinates the infinity of speech acts, establishing the variants through identity prejudices[5] imposed by social practice; so, it is the mediator between sounds and ideas, between internal relational values and speakers' mass,

[3] F. de Saussure, 1965, „Cours de linguistique generale", 4th Edition, Paris, p.159, cited by Alexandru Graur, Lucia Wald 1977, in *Scurtă istorie a lingvisticii*, Didactică şi Pedagogică Publishing House, Bucharest, p.168.
[4] F. de Saussure, *cited work.,* p.170.
[5] R. Amacker, 1975, „Linguistique saussurienne", Geneve-Paris, p.159, cited by Alexandru Graur, Lucia Wald in *cited work.*, p.173.

stable and changing element concomitantly, peculiar to each social collective. Opposed to language, the speech is the individual aspect, representing the act through which the speaker uses language to express his ideas.

The speech depends of individual's will and is characterised through joining freedom."[6]

Based on all the above mentioned aspects, let's try a correspondence between the ideas, concepts of the two semiotics' founders and the projection of their thinking in the concrete plan of communication. We're going to use as leaving point an observation of a Romanian contemporary philosopher, G. I. Farte, according to "a *cvasi*-unanimous accepted terminology, the sign is individualising comparatively to other objects by that it can be put in correspondence with significance."[7]

2. Semiotics' subfields: how they're relate to nonverbal component of communication

The terms *syntax*, *semantics,* and *pragmatics* have been introduced by Charles Morris (in 1938) who, based on a resonant subject of Peircian thought, has delimited the three fields that form semiotics, in order to be able to describe and theorize a certain system of signs, respectively the functioning of this system. In a first stage, if syntax seemed to be the most abstract study of signs, ignoring their denotation and usefulness, semantics proved to be more concrete, including both syntax and the study of denotation, without comprising however the usefulness of signs, and pragmatics was the one that combined both syntax and semantics in the study of language. An appropriate systematization of information has enabled Morris to define syntax as the study of formal relationships between signs, semantics as the study of the relationships between signs and the objects they refer to, and pragmatics as the study of the relationships between signs and those who interpret these signs, for instance the speaker and the addressee.

The Romanian philosopher Petre Botezatu stated that: "The superiority of the semiotic method relies on its ability to *encompass the subject multilaterally* in a *superior unit*, to *exhaust the fundamental aspects* of the subject, as requested by the principles of dialectics. The main conclusion, which serves as a starting point, is the *tri-dimensionality of the sign* and implicitly of semantics itself. The characters of the drama of knowledge are three: *the sign, the object* to which the sign refers and *the subject* who uses it. According to this trichotomy, three types of relationships can be distinguished: between the signs themselves, between the signs and the objects they refer to, between the signs and the subjects who use them.

[6] A. Graur., L. Wald, *cited work.*, p.173.
[7] G.I. Fârte, 2004, *Comunicarea. O abordare praxiologică.*, "Demiurg" Publishing House, Iasi, p.23.

These are the different subject fields of the three semiotic disciplines: *syntax*, *semantics* and *pragmatics*."[8]

Follow-up, we have an approach about the way in which the three dimensions of semiotics should refer to nonverbal behaviour.

2.1. Syntax

Syntax, as a sub-field of semiotics, deals with the rules for combining signs, or, in Petre Botezatu's words: "*Syntax* examines only the relationships between the signs, that is, the manner of combining signs in the construction of a theory, as well as the internal coherence of the resulting construct."[9]

Therefore, we will say that in what concerns the different types of information exchanges, made up of non-verbal signs or of sign combinations, the role of syntax is to establish a set of rules applicable to this information flow. Therefore, we consider that in the context of transmitting significance through the aid of non-verbal means, syntax has to answer questions such as: "*How* do non-verbal signs associate with each other, forming stable structures?" "What are the rules of such associations?" "How is it possible to *articulate* the non-verbal frame of these association rules of the various signs that form it?" Let us try to find some answers. It is well known that the participants in a dialogue adapt their non-verbal behaviour towards each other according to a set of factors: the nature of the relationship that exists between them or that they establish, the circumstances that surround them, environmental factors, the people nearby, etc. The influence of these coordinates allows us to speak, therefore, of a correspondence, of a correlation of the exchanges between the interlocutors, that is, of certain manners of combining non-verbal signs. In what concerns this correspondence, we are guided by certain rules (which – of course – we have not acquired in training institutions) of cultural norms specific to the area where we live. This continuous regularization with the purpose of establishing a certain harmony, able to transmit intended meanings, is included in the syntactic field of non-verbal behaviour.

Experts have identified several perspectives according to which all human behaviour is potentially communicative[10]…. In these circumstances, non-verbal behaviour includes a series of categories that are recognized and accepted by a large number of people, and through the type of shared behaviour codes and patterns are transmitted, with a focus on the meaning of the message. We have introduced here the concept of *code*, which we will further develop, as it is of primary importance for the field of communication. The idea of code appears, for the first time, in the communication model designed by Roman Jakobson; the code refers to all the conventions that allow (make possible for) the message of the

[8] Petre Botezatu, 1982, *Interpretări logico-filosofice*, Junimea Publishing House, Iaşi, p.46.
[9] *Ibidem.*
[10] J.K.Burgoon, G.D. Hoobler**,** 2002, Nonverbal signals, in M.L. Knapp, J.A. Daly, *Handbook of interpersonal communication,* 3rd Edition, pp. 240-299.

transmitter to be understood by the receiver in a communication act. Therefore, the code can be a language, for example a system used in sports (the signs used to communicate between the pitcher and the catcher, in a baseball match, or the signs made by the referee in a game).

Referring to the importance of the code, Umberto Eco believes that, in the process of signification, the code is vital. For instance, if somebody says "Viens ici" to a friend, the latter will understand that the speaker speaks French. The sender and the receiver have to share a common code, and therefore, "a series of codes that will allow a person to give a certain meaning to the sign".[11]

Codes are directing systems that suggest the choice of meanings and the group of words corresponding to the transmission of the intended meanings, in the most effective manner. In this respect, codes are a vast interpretation frame, used both by the speakers and by the addressees in order to code and decode messages. Certainly, communication in its *ideal* state supposes that both the sender and the receiver use exactly the same code. Since signs can have different meaning levels, from denotation to connotation, the strategy of the addressee is to select and combine signs in ways that limit the series (the array) of possible meanings, generated in a plausible manner when the message is interpreted.

In the context of the socialization process, which means understanding the dominant codes, followed by deciding the moment when to use those codes, we can speak of different levels of social acceptance, according to the manner in which the current attitude of the speakers is perceived by those around them. These aspects are related to the relational perspective, according to which the construction of meaning between the participants in the communication act includes the context of interpersonal communication. In other words, when we come in contact with our peers, our main task is to communicate *who* we are (with all that this implies). If the interlocutor detects a certain compatibility in the dialog partner, with the help of both verbal and non-verbal signs, they will repeat the experience, finishing it as much as possible, and this type of attitude results in interpersonal attraction, for instance, winning someone's acceptance or making new friends, establishing new relationships. In such situations, certain codes are activated, with the purpose of controlling and balancing behavior. Of course, human body is the means for using the presentation codes, through face expressions, gestures and clothing. In face-to-face communication, people reveal their emotions and inner states through non-verbal messages that are transmitted through the face and body. These forms of inter-relations can either result in gaining acceptance (in the generic meaning of the term), therefore in the creation of solid relationships, or can generate certain malfunctions at the level of the relationship that the partners in dialog have attempted, a situation that can be caused by gaps in the manner of combining the uttered message with the message transmitted through non-verbal processes. Therefore, the words we say can negatively alter their connotation if they are

[11] Umberto Eco, 1998, *Le signe*, Brussels: Labor, p.28.

accompanied by non-verbal signs that are not compatible with the information contents transmitted through the verbal component.

As organized and distinctive means of expression that consisted in symbols and rules for usage, codes are grouped in classes, although they function together and are naturally integrated with verbal expressions.

Kinesis – messages sent by the body, including gestures, face expressions, body movement, position, blinking, and gait;

Vocalization – vocal signs, other than words, including volume, intensity, rhythm, pauses, and silence;

Physical appearance – signs related to the body, including hair (haircut), clothes, cosmetics and fragrance, signs that can be manipulated;

Haptic – contact signs, such as touch frequency, intensity, and type;

Proxemics – spatial signs, including interpersonal distance, the definition of the territory, and other spatial relationships;

Chronology – the use of time as a message system, including punctuality, the period of time spent in the company of another person, and waiting time;

Artefacts – Usable objects from the environment, which may reflect the messages of the user or of the creator, such as: furniture, art, pets, or other possessions.[12]

While these categories form a favourable frame for conceptualizing non-verbal communication, in fact we are dealing with a set of signs and code that work together to create a certain meaning. It is not productive that, in order to identify a meaning, to give attention to an isolated sign or code. In the case of non-verbal behaviour, the functioning of codes determines, according to the roles they fulfil, the success/failure of meeting the objectives intended by the actors that interact in the process of communication. However, we are not attempting to communicate with our peers using non-verbal means only in order to obey certain rules or norms we assimilate. The next "stage" of the semiotic context requires taking into account the relationships established between the signs and the objects they refer to; in other words, the attempt to isolate the syntactic component, expecting it to transmit something, is, beyond any doubt, subject to failure, since the rules for combining signs remain simple structures empty of signification and whose usefulness is null if they are not related to *the objects they refer to*.

In conclusion, syntax is the support element, the basis on which semantics and pragmatics function (without it, their functioning would not be possible), but this ability does not imply the feature of the independent functioning of syntax.

2.2. Semantics

"*Semantics* studies the relationships of signs with the objects they refer to, in other words, the correspondence between the theories constructed to the reality it aims to represent."[13]

[12] http://www.asha.org/about/publications/leaderonline/archives/2003/q4/f031216a.htm

Reported to the non-verbal dimension, semantics should answer questions such as: "What do we need to understand through non-verbal signs, how are they referred to and what are the various combinations it forms to express the reality they refer to?" Well, the semantics of non-verbal elements raise the same type of issues, requiring a specific methodology, as in the case of the semantics of natural languages; the explanation is that gestures, which carry meaning, can "distribute" information in the same way as do the structures specific to natural languages. For a numerically significant category of gestures, the connection between the motion/action performed by a part or another of the human body and the denominative linguistic unit is ensured by semantics. Semantics investigates meaning as "a part of the system of language, independently from the larger context."[14]

When an information exchange takes place between the sender and the receiver, signs have to preserve their meaning both when used individually and when in a combination, as only this way does *the relationship of the signs to the objects they denote* (C. Morris) come into being.

Laurențiu Şoitu formulates the observation that the mobility of the human body is "considered a positional derivation", since, as a significant, it "is treated as a configuration". The author motivates: "Contents appear only as words, sentences, or interjections. In gesture communication, the verb is implicit, it is the nature of "to be", not of "to do". This argument seems attributive, a qualifier, not predicative. We notice therefore the incapacity of communicative gestures to produce through its essence statements about the world or the people.[15]

The specialist's efforts directed towards defining gestures have been significant, and the number of resulting statements likewise! Our aim here is not to exhaust the topic of gestures by detailing the whole series of definitions, since this would not serve the purpose of this paper. We will declare ourselves "satisfied" with the definition given by Lucica Wald, a statement that we find inclusive and which we can adopt full-heartedly: "In the broad sense, the meaning of *gesture* is any body movement, voluntary or involuntary, that carries a communicative or affective significance. In the context of this language, we can distinguish *gestures per se* – movements of body extremities (head, fingers, arms) and mimics – movements of face muscles."[16]

We can therefore say that a gesture is a means of expression available to the human individuals, which they can use in different "purposes". We must stress that gestures are fundamentally different from *physiological movements*, whose status is not that of signs: if an insect causes us an unbearable itch through its "attack", somewhere at the back of our neck, and this makes us perform the well-known movements, scratching our back does not mean (for instance) an expression of a – temporary –

[13] Petre Botezatu, *cited work*, p.46.
[14] G. Leech, M. Weisser, 2003, "Pragmatics and dialogue", in R. Mitkov, *The Oxford Handbook of Computational Linguistics*, Oxford: Oxford University Press, pp.136-156.
[15] Laurențiu Şoitu, 1993, *Retorica audio-vizuală*, Cronica Publishing House, Iaşi, p. 67.
[16] L. Wald, *cited work*, p. 128.

incapacity to face a situation, when one of the usual gestures is scratching our back… In the former situation we can speak of fulfilling a physiological necessity, while in the later the action of scratching has a semiotic connotation, expressing helplessness, perplexity towards a situation or task to fulfil, etc.

Gestures can be classified according to several criteria, and we can speak of voluntary or involuntary gestures, natural or conventional, iconic or symbolic; another group is formed according to the literal or metaphorical meaning of gestures, to the manner in which they are related to the speech act; for instance, according to the semantic field, a distinction is made between *objective* gestures (that serve to refer to the real world), and respectively *subjective* gestures (that serve to express a mental or emotional condition of the person who performs them), etc. We must also mention that "the manner in which we classify gestures depends specifically on the acceptance or non-acceptance in the sphere of communication of involuntary clues. We are not mistaken to say that there are as many classifications as there are specialists in kinesics, and to discuss all of them would definitely be uninteresting."[17]

The most frequently cited and accepted classification is that made by Paul Ekman and Wallace Friesen, who, in 1969, have grouped gestures in five categories, respectively: emblems; illustrators; dispositions; regulators; adaptors.[18]

The first two categories are characterized as conscious, while dispositions are considered unconscious, both for the person who produces them and for the one who perceives them visually in the moment of their production.

Emblems

Emblems are body gestures which do not necessitate verbal sustaining to be understood. Nonverbal emblems can be stable enough to be grouped in categories and receive names. Not all people know the emblems' significations, as well as its likely not to know the significance of certain words.[19]

A welcomed observation made by a Romanian communication and sociology specialist, Professor Septimiu Chelcea is that the emblems are over-least influenced by context; they maintain their significance independent of context's forms. The same author states the moments in which emblems are utilized: either at the beginning or final expressing, in pauses that limit the conversation, accompanying some words for emphasizing their importance, emblems being used both by the speaker and listener.[20]

---

[17] Mihai Dinu, 2004, *Fundamentele comunicării interpersonale,* Bic All Publishing House, Bucharest, p. 234.

[18] Septimiu Chelcea, 2005, *Comunicarea nonverbală: gesturile şi postura*, Comunicare. Ro Publishing House, p. 130.

[19] http://canfield.etext.net/index.htm, from Chapter I: *Emblematic and Gestural Communication*

[20] S. Chelcea, *cited work*, p. 132.

As a consequence of these, it can be said that the emblematic gestures:
– are perfectly translatable in articled language;
– there are usually known by all members of a social group;
– generate to the receiver exactly the intended effect of the transmitter.

Illustrators

The illustrators are typically represented by hands and arm's moves, which accompany the speech act; the illustrators may also be used to complete or accentuate what words did not say. It is considered that illustrators serve to metacommunicational function, namely there are messages about messages; *id est* illustrators are nonverbal messages that tell us *how* to interpret the verbal messages. Although cultures differ so much in illustrators' using, people from the most cultures attempt to use them for the same communication situation types.

The American Psychologist Professor Paul Ekman, one of the most resonating names in reading facial expressions (and not only), and his colleague, Wallace Friesen are talking about eight types of illustrators, made by human superior members:

Sticks – those movements done to accentuate some words;
Ideographs – movements through us show the thinking "orientation";
Deictic movements – we appeal to for underlining our sayings;
Spatial movements – refer to spatial relations describing;
Rhythmical movements – done to illustrate the speech tempo, or that of other actions;
Kinetographs – movements by which we indicate the human body functioning, also different animals' behaviours;
Pictographs – the movements through which we describe an image;
The markators – adequate movements for emphasizing a linguistic unity: word, sentence, discursive fragment.[21]

Dispositions

All the facial components, helping us either to conceal what we're thinking and feeling, or show to the others all sort of things about us structure what we generically name *mimics*. None of the constituent elements of the nonverbal behaviour does combine the universality character at contented significations level, as it happens with mimics.

Paul Ekman states that people are able to express more than 10.000 facial expressions, and that 2.000 to 3.000 of them relate to emotions. The American Professor is cautious when his emphasis that studying the faces, we are not able to know what people think, but only what they feel. Numerous researches conducted Ekman toward necessity to discover if some elements of nonverbal behaviour are

[21] P. Ekmann, W. Friesen, 1972, „Hand Movements", in *Journal of Communication*, no.22, p.353-374.

universal, or have specific peculiarities. The end line was that six human emotions – happiness, sadness, surprise, disgust, fear and fury – have the same facial expressing in each culture. While people from divergent cultures can express their emotions in a similar way, *what* stimulates emotion and its expressed intensity depends on culture affiliation.

Regulators

Nonverbal regulators are those actions and behaviours which govern direction and/or conduct the conversation. During conversation, the eyes direct contact and affirmative answer by specific movement of head typically communicate the understanding (agreement), or what the interlocutor perceives as been communicated. Even the physical proximity can act as a signal which might attention the interlocutor if to continue or not communication. The rules for direct contact or distance during conversation may considerably vary at specific cultural level from one country to another.

Adaptors

Adaptors are kinezic actions which satisfy psychological or physiological necessities. Scratching for instance satisfies a physiological necessity, as long the gesture of rhythmic knocking with fingers or pen on a desk, waiting that the professor to deliberate a result for a final exam satisfies a psychological need, so it is an exteriorization of an internal state. The adaptors importance is not too high, that's why the studies are not abundant; mostly, the adaptors are not studied (learned), because they don't cultural vary so much.

2.3. Pragmatics

Generically speaking, pragmatics is the study of the *usage* of language in context with the purpose to ensure the information flow specific to the process of communication. If we admit that pragmatics has such an objective (is the study of language in context) and if the entire language is inevitably contextual, then we can say that pragmatics is the discipline that combines *all* the aspects referring to language.

As in the case of syntax and semantics, the relation of pragmatics to the non-verbal component of language raises a question: "How does the non-verbal sign or group of signs affect behaviour?"

As a *relationship between signs and those who interpret these signs* (Charles Morris), pragmatics is concerned with the success or failure of communication, of the modification of meanings, through a comparison with the nature of the context. Unlike semantics, of which we know that takes into account only the independent meaning of the communication structure, the role of pragmatics is much more important: "*Pragmatics* is concerned with the

relationships between signs and the subjects who use them, with their attitudes towards the theoretical construct acquired in practice. We can notice that, theoretically, syntax is the primary approach, that semantics implies syntax and that pragmatics implies both. In fact, the relationships between the three branches of semiotics are much more complex. A deeper analysis persuades us that they are inter-conditioned, forming a *dialectic unit*."[22] Or, as Daniela Rovența-Frumuşani expressed it: "If the three components or dimensions of semiotics (*syntax* – the study of combining the signs, *semantics* – the relationship between the sign and the denoted reality, and *pragmatics* – the relationship between the signs and their users) would stay in a "Parnassian" isolation, they would transform into perverted disciplines; in exchange, if semantics (dedicated in essence to the system of meaning) cooperates with pragmatics (aiming at the process of communication, it will bring not only a name but also "plans of action" (cf. C.S. Peirce)."[23]

John Fiske, promoting the idea that communication is to semiotics "the generation of meaning in messages", whether it is about the person "who codes them" or the persons "who decode them", draws the conclusion that *meaning* (a term better described through the Peircian term *semiotics* – "the act of meaning") results from the dynamic interaction between sign, interpreter, and object.[24] The act of meaning influences therefore decisively the constitutive frame of communication.

At present, for the streams that dominate communication, there is nothing but the *sign,* the theory of communication and its specific techniques being based on the manner in which reality, the concrete, is structured, that is: what *can* be communicated. Pragmatics comes to complete, to attribute the true dimension to the process of communication, as it is also the one that enables the consistency between the syntactic and the semantic levels, stressing their importance.

Concluding ideas

1) While the syntactic (grammatical) perspective cannot bring information regarding the nature of the sender's *intention*, respectively the nature of the effect the message has on the receiver, pragmatics does contain these advantages;

2) If semantics is focused on the independent meaning of communication in its generic sense, we notice that pragmatics concentrates on the *manner* of *performing* communication, with an accent on its qualitative component, as it is also concerned with the *transfer* of meanings, taking into account the context in which this transfer occurs (a framed affected by the context of communication, by the type of relationships that exist between the actors of communication, by the length of the process, by the environment in which communication takes place, etc.);

3) Although it receives different nuances according to the perspective in which it is integrated, pragmatics is characterized by a certain coherence –

[22] Petre Botezatu*, cited work*, p. 46

[23] Daniela Rovența-Frumuşani, 1999, *Semiotică, societate, cultură*, Institutul European, p.31.

[24] John Fiske, 2003, *Introducere în ştiințele comunicării*, translation by Mona Mitarcă, Polirom Publishing House, p.69.

irrespective of these perspective – and we refer, in this sense, to the role of the human factor in the process of interpretation (of bringing significations) to the verbal contents expressed;

4) In pragmatics, the manner and order of actions are highly important, as is the analysis of the effect triggered by a communication act: one and the same statement uttered (addressed) in different contexts can transmit just as many meanings, producing an equal number of results (effects).

Considering all the aspects mentioned we believe that "the pragmatic orientation" has the most general use. This does not mean excluding the interpretations brought by the other two semiotic perspectives, which would not even be possible! However, we believe, as also results from our previous mentions, that pragmatics offers supplementary elements to those provided by syntax or semantics, and that these elements represent the basis for *appropriately* decoding the meaning of the non-verbal message.

Cited works

Amacker, R. (1975), „Linguistique saussurienne", Geneve-Paris.
Botezatu, P. (1982), *Interpretări logico-filosofice*, "Junimea" Publishing House, Iaşi.
Chelcea, S. (2005), *Comunicarea nonverbală: gesturile şi postura*, "Comunicare. Ro" Publishing House.
Dima, T. (1994), *Explicaţie şi înţelegere*, vol.II, Scientific and Encyclopaedic Publishing House, Bucureşti.
Dinu, M. (2004), *Fundamentele comunicării interpersonale, "*Bic All" Publishing House, Bucharest.
Duncan S. Jr. (1972), "Some signals and rules for taking speaking turns in conversations", în *Journal of Personality and Social Psychology,* no.23.
Eco, U. (1998), *Le signe*, Brussels: Editions Labor. Ekmann, P., Friesen, W. (1972), „Hand Movements", in *Journal of Communication*, no.22.
Fârte, G.I. (2004), *Comunicarea.O abordare praxiologică*, "Demiurg" Publishing House, Iaşi.
Fiske, J. (2003), *Introducere în ştiinţele comunicării*, translation by Mona Mitarcă, "Polirom" Publishing House.
Graur, A. Wald L. (1977), *Scurtă istorie a lingvisticii*, Didactic & Pedagogic Publishing House, Bucharest.
Knapp, M., L., Daly, J., A. (2002), *Handbook of interpersonal communication,* 3rd Edition, Thousand Oaks, CA: Sage.
Mitkov, R. (2003), *The Oxford Handbook of Computational Linguistics*, Oxford: Oxford University Press.

Peirce, Ch. (1990), *Semnificare şi acţiune*, anthology by Delia Marga & Andrei Marga, "Humanitas" Publishing House, Bucharest.
Prieto, L. (1975), *Études de Linguistique et de Sémiologie Générale.* Genève: Librairie Droz.
Rovența-Frumuşani, D. (1999), *Semiotică, societate, cultură*, European Institute Publishing House.
Saussure, F. (1966), *Course in General Linguistics*, New York, McGraw-Hill.
Saussure, F. (1965), „Cours de linguistique generale", 4th Edition, Paris.
Stănciulescu, D.T. (2001), *Întrebările filosofiei,* "Cristal-Concept", Publishing House, Iaşi.
Stănciulescu, D., T. (2004), *La început a fost semnul. O altă introducere în semiotică, "*Performantica" Publishing House, Iaşi.
Surdu A. (1995), *Vocații filosofice româneşti*, Romanian Academy Publishing House, Bucureşti.
Surdu A. (2003), *Itinerarii logico-filosofice,* "Paideia" Publishing House, Bucureşti.
Surdu, A. (2004), *Mărturiile anamnezei*, "Paideia" Publishing House, Bucureşti.
Şoitu, L. (1993), *Retorica audio-vizuală*, "Cronica" Publishing House, Iaşi.

http://www.asha.org/about/publications/leaderonline/archives/2003/q4/f031216a.htm., http://canfield.etext.net/index.htm

RELAȚIA MOTIVAȚIE – COMPORTAMENT – ACȚIUNE ÎN ACTIVITATEA DE ÎNVĂȚARE A MATEMATICII

AUREL PERA

The motivation–behavior–action relashionship in the process of learning mathematics. The study presents the relationship between motivation, behavior and action in mathematics learning activities. Premise from which to start is the question of why some students learn, and others not? Responding to questions generated analysis of the relationship between motivation, aspiration, performance, best motivational effects of their behavior and cognitive styles analysis of human typology, motivational conflicts and behavioral disorders.

The conclusion we reached is that cognitive impulse is considered potentially the most important motivation in the sphere of conscious learning of mathematics. Other variables provide energy and urges this process through perseverance, continuous training and competition. In this way you can avoid both state and demotivation as school failure, either cognitive or necognitiv type, and could thus awaken and strengthen awareness of the need for such regulatory requirements, essential mathematical psychology education.

Key words: motivation, behavior, action, mathematics.

1. Relația dintre motivație, trebuințe şi performanță

De ce un elev învaţă, iar altul nu? Răspunsul trebuie căutat în domeniul *motivației.* Există multe definiții date motivației, fapt pentru care noi vom aminti doar câteva. N. Sillamy (1996, p.202) oferă o accepție mai largă: motivația este „ansamblul factorilor dinamici care determină conduita unui individ". Al. Roşca (1981, p.8) spunea că prin motivație înțelegem totalitatea mobilurilor interne ale conduitei, fie că sunt înnăscute sau dobândite, conştientizate sau nu, simple trebuințe fiziologice sau idealuri abstracte. Mihai Golu (2000, p.47) face o distincție între motivație şi motiv. Prin motivație înțelegem o componentă structural – funcțională specifică a sistemului psihic uman, care reflectă o stare de necesitate în sens larg, iar prin cel de motiv exprimăm forma concretă, actuală, în care se activează şi se manifestă o asemenea stare de necesitate. Prin motiv înțelegem acel mobil care stă la baza unui comportament sau a unei acțiuni concrete.

Motivația are rolul de activare şi de mobilizare energetică, de orientare şi direcționare a conduitei într-un anumit sens; ea este considerată „motorul" personalității.

Motivația învățării se subsumează sensului general al conceptului de motivație şi se referă la totalitatea factorilor care îl mobilizează pe elev la o activitate menită să conducă la asimilarea unor cunoştințe, la formarea unor

priceperi şi deprinderi. Elevii motivaţi sunt mai perseverenţi şi învaţă mai eficient. Motivaţia este una din cauzele pentru care elevul învaţă sau nu şi, în acelaşi timp, ea poate fi efectul activităţii de învăţare. Relaţia cauzală este reciprocă: motivaţia energizează învăţarea, iar învăţarea încununată de succes intensifică motivaţia.

Pentru a-l înţelege pe elev, pentru a-l instrui şi educa în mod adecvat, profesorul trebuie să cunoască motivele care, împreună cu aptitudinile, temperamentul şi caracterul, contribuie la determinarea conduitei şi a reuşitei sau nereuşitei elevului în activitatea de învăţare.

A. Maslow (2008), a definit o aşa numită piramidă a trebuinţelor lansând ideea că, cu cât o trebuinţă se află mai spre vârful piramidei, cu atât ea este mai specific umană, dobândeşte o oarecare independenţă funcţională şi se impune ca fiind mai semnificativă. Cea mai înaltă motivaţie, *autoactualizarea*, poate fi atinsă numai dacă celelalte nevoi sunt satisfăcute. El a descoperit prezenţa unor seturi de motive pe care le-a numit *meta-motive* şi care sunt specifice persoanelor apte să-şi utilizeze calităţile şi să se realizeze independent de context.

Această teorie are implicaţii deosebite în psihologia actului educaţional. Nu pot fi activate trebuinţele de ordin superior ale elevilor, precum *trebuinţa de performanţă*, *de a cunoaşte şi înţelege,* dacă nu au fost satisfăcute *trebuinţele de deficienţă*. Pentru a învăţa bine, elevii ar trebui să se simtă fizic confortabili (alimentaţi bine şi odihniţi), să se simtă în siguranţă, relaxaţi, apreciaţi, îndrăgiţi şi să aibă o stimă de sine ridicată.

Deşi Maslow susţine că indivizii îşi satisfac trebuinţele în ordine strict ierarhică, de la bază către vârful piramidei, o serie de cercetări întreprinse de Goebel şi Brown în anul 1981 au arătat că vârsta şi trăsăturile de personalitate pot determina modificări în ceea ce priveşte prioritătile motivaţionale.

Unul dintre discipolii psihologului H.A. Murray, autorul testului proiectiv TAT, D.C. McClelland (1991) susţine că trei sunt motivele generale ale comportamentului uman, şi anume:

– *nevoia de realizare* (de performanţă, de reuşită);

– *nevoia de apartenenţă* (de afiliere);

– *nevoia de putere* (de autoritate, de dominaţie).

Toţi indivizii sunt animaţi de aceste trei nevoi, în grade diferite şi cu dominante diferite, ceea ce explică diferenţele interindividuale. Cel mai intens studiată a fost *nevoia de realizare* care este definită de J.W. Atkinson (1998) şi de D.C. McClelland (1991) drept «aspiraţia de a atinge, într-o competiţie, un scop, conform unor norme de excelenţă». McClelland şi echipa sa au utilizat probe proiective de tip TAT şi au constat că *nevoia de realizare* (reuşită) se identifică atunci când individul ştie că acţiunile sale vor fi evaluate cu ajutorul unui standard de realizare, iar rezultatul acţiunii va face obiectul unei aprecieri. Astfel, Atkinson şi McClelland au supus nevoia de realizare unui proces de formalizare şi au constatat că:

Motivaţia = f (*intensitatea motivului* x *probabilitatea reuşitei* x *atractivitatea performanţei*)

În literatura de specialitate există şi *abordări cognitive ale motivaţiei* care se bazează pe ideea că angajamentul unui individ într-o sarcină este determinat de reprezentările acestuia asupra propriei persoane şi asupra situaţiei.

L. Festinger (1957) a descris mecanismul prin care individul încearcă să restabilească echilibrul rupt modificându-şi credinţele ca o motivaţie de a reduce orice „disonanţă cognitivă". Aceasta desemnează o stare de *disconfort psihic* pe care individul o încearcă datorită prezenţei simultane a două cogniţii inconsistente. Atunci când două elemente cognitive (comportament, opinii, credinţe) se află în contradicţie (unul implică negarea celuilalt), individul va suferi o stare de disonanţă. De exemplu, un elev bun, cu o imagine pozitivă despre sine, care copiază la o lucrare de matematică, va încerca să-şi justifice gestul (care contravine atât imaginii de sine, cât şi convingerilor sale) prin argumente de genul: toţi au copiat, este prima dată când fac acest lucru şi orice elev a copiat măcar o dată etc., intră într-o stare de disconfort psihic.

Cu cât disonanţă este mai ridicată, cu atât motivaţia de a o reduce este mai puternică. Festinger atribuie fenomenului disonanţei proprietăţi dinamogene şi motivante. Disonanţa produsă de dezacordul între două cogniţii este însoţită de o stare psihologică de disconfort, de o tensiune care va accelera dinamica cognitivă, ea fiind orientată spre reducerea disonanţei, deci spre instaurarea unui echilibru cognitiv mai bun.

Starea de disonanţă nu duce automat la schimbarea de atitudini, ea produce, totuşi, o serie de destructurări şi restructurări cognitive, de justificări şi raţionalizări care merită să fie cunoscute, mai ales în spaţiul educaţional. Educatorii ar trebui să ştie că elevii sunt extrem de sensibili la informaţiile ce afectează imaginea pe care o au despre ei înşişi, cunoscut fiind faptul că orice individ tinde să menţină o imagine pozitivă despre sine.

Unii cercetători au mers mai departe cu analiza şi au constat că omul poate percepe corect realitatea în care se află şi poate să o prezică sau să o stăpânească. Fritz Heider (1998), iniţiatorul teoriei atribuirii, încearcă să explice că oamenii aflaţi în faţa unei mari varietăţi de condiţii şi de situaţii vor si tentaţi să le analizeze şi vor face două tipuri de atribuiri:

– *atribuiri interne*, care plasează responsabilitatea situaţiei sau comportamentului asupra individului (atribuire dispoziţională);

– *atribuiri externe***,** care plasează responsabilitatea situaţiei sau comportamentului asupra factorilor de mediu (atribuire situaţională).

În cazul actului educaţional, este interesant de urmărit modelul pe care ni-l propune Bernard Weiner (1979, p.3-25) pentru analiza atribuirilor pe care le fac indivizii atunci când încearcă să explice *succesul* sau *eşecul*. Cauzele pe care le invocă oamenii pentru a explica succesul ori eşecul propriu sau al altora, pot fi ordonate pe două dimensiuni: *intern – extern, stabil – instabil***.** Din combinarea acestor dimensiuni obţinem patru categorii de cauze posibile, sistematizate în tabelul de mai jos:

Stabilitatea cauzei (→) Caracterul intern sau extern	Cauză stabilă	Cauză instabilă
Cauză internă	Capacitatea, abilitățile	Efortul
Cauză externă	Dificultatea sarcinii	Şansa

Tabel nr. 1

Un elev va pune succesul sau eşecul în activitatea şcolară pe seama uneia dintre aceste cauze posibile. Cel care va pune nota primită pe seama inteligenței şi capacităților lui face o atribuire internă şi stabilă; dacă o pune pe seama efortului, face o atribuire internă şi instabilă; dacă o pune pe seama dificultății sarcinii, face o atribuire externă şi stabilă, iar dacă o pune pe seama şansei pe care a avut-o, face o atribuire externă şi instabilă Cercetările lui Weiner au scos în evidență faptul că un succes va fi interpretat de elev mai degrabă ca semnal al inteligenței (cauză internă şi stabilă), şi mai puțin ca rezultat al şansei, facilității sarcinii sau lucrului intens. Invers, un eşec va fi atribuit mai curând lipsei de şansă (cauză externă şi instabilă), ceea ce lasă posibilitatea unor succese uimitoare. În cazul unor insuccese repetate, acest tip de explicație nu va putea fi folosit, şi atunci elevul va fi tentat să facă o atribuire externă şi stabilă: dificultatea materiei, lipsa de obiectivitate a profesorului.

Un alt cercetător, A. Collins (1984) a efectuat un studiu asupra mediului în care autoeficiența influențează performanțele şcolare ale elevilor şi a constatat că performanțele elevilor cu o convingere puternică a propriei eficiențe sunt mai mari decât ale celor cu o autoeficiență scăzută, chiar în condițiile aceleiaşi capacități în domeniu. Sentimentul propriei eficiențe poate fi crescut dacă profesorii furnizează elevilor un feed-back pozitiv asupra reuşitelor lor şi-i obişnuiesc să facă atribuiri interne ale succeselor. Unii elevi îşi justifică insuccesele şcolare spunând: «Orice aş face, profesorul mă va considera tot incapabil», în timp ce alții spun: « Dacă voi munci mai mult, voi schimba impresia pe care o are profesorul despre mine». În primul caz, elevul consideră că percepțiile profesorului sunt incontrolabile. În general vorbind, elevii care, în mod repetat, consideră că ceea ce li se întâmplă este incontrolabil şi că nu au puterea de a influența evenimentele, se vor resemna, vor adopta o atitudine pozitivă în fața oricărei situații, se vor abandona destinului.

Acest fenomen a fost numit de M.E.P. Selingman (1995) *neajutorare învățată*, fenomen indus de eşecul şcolar repetat. Cei care îşi spun mereu „eşuez pentru că sunt incapabil" au toate şansele să învețe că nu mai are rost să-şi continue eforturile pentru că oricum vor ajunge la acelaşi rezultat. *Neajutorarea învățată* este un fenomen negativ, pentru că afectează motivația elevului şi, drept urmare, performanțele şcolare, induc pasivitatea, descurajarea, resemnarea în fața evenimentelor.

Modificarea atribuirilor pe care le face elevul, în cazul nostru, se face prin *terapie cognitivă*, ce are drept scop schimbarea modalităților de interpretare a

evenimentelor, astfel încât motivaţia personală să se modifice şi evenimentele să fie abordate mai activ şi mai controlat.

Dacă se instalează fenomenul de *neajutorare învăţată* în urma unor eşecuri şcolare, profesorii şi părinţii pot discuta cu elevul şi să-i creeze sentimentul că poate învinge dificultăţile şi că poate controla situaţia, indiferent dacă eşecul este atribuit unor cauze externe şi stabile (dificultatea sarcinii) ori unor cauze interne şi instabile (efort insuficient) (Sălăvăstru, D., 2004, p.80).

Profesorii care consideră că la originea succesului sau eşecului se află efortul elevilor, în aprecierile verbale pe care le fac atunci când evaluează elevii ori în notele pe care le pun, vor scoate în evidenţă efortul depus de elev şi astfel vor influenţa atribuirile pe care le face elevul cu privire la propriile lui performanţe. Cercetările efectuate în domeniu au stabilit faptul că profesorii au tendinţa de a atribui responsabilitatea eşecurilor progreselor celor care reuşesc propriului mod de a preda. Această strategie are sarcina de a proteja stima de sine a profesorului, dar şi de a-l absolvi de răspundere, făcându-l pe elev responsabil de eşecul său aşa cum se întâmplă adesea în învăţarea matematicii.

Metodologia învăţării matematicii are ca obiect de studiu legităţile procesului însuşirii acestei materii în şcoală, cu toate implicaţiile informative şi formative ale ei. Această activitate are o triplă valenţă: *teoretică* ─ de fundamentare prin cercetare şi explicare logic-ştiinţifică a activităţii de învăţare a matematicii; *practic-explicativă* – de fundamentare a bazelor elaborării normelor privind organizarea şi conducerea ştiinţifică a activităţii de învăţare a matematicii; de *dezvoltare, creare, ameliorare* şi *implementare a demersurilor* şi *soluţiilor metodice* specifice acestei activităţi, în vederea obţinerii unei eficienţe tot mai înalte.

Un rol deosebit îl are aritmetica în dezvoltarea intelectuală a elevului, în dezvoltarea gândirii logice, adică a unei gândiri consecvente, clare şi precise, care să fundamenteze pilonii viitori ai unei gândiri divergente.

Învăţând corect aritmetica, elevii îşi formează deprinderea de concentrare a atenţiei asupra celor studiate, să observe diferite fapte şi relaţii, să le compare şi să le confrunte unele cu altele. Rezolvarea problemelor este forma primară a muncii creatoare şi de studiu a copilului. În acest context, ca în orice activitate creatoare, imaginaţia joacă un rol deosebit. Rezolvarea unei probleme constituie un rezultat al activităţii comune între gândire şi imaginaţie. Deci, dacă această rezolvare contribuie la dezvoltarea gândirii elevilor, în aceeaşi măsură ea contribuie şi la dezvoltarea imaginaţiei creatoare, care constituie o componentă însoţitoare a acesteia.

Lecţia de aritmetică este un bun prilej pentru a forma la elevi deprinderi folositoare: *punctualitate, exactitate, autoverificare, justificare şi motivare*. Ei reuşesc să remarce în obiectul observat elemente de asemănare şi deosebire, să separe însuşirile esenţiale şi permanente de cele întâmplătoare, să facă o conexiune între însuşirile esenţiale şi cele permanente într-o singură noţiune.

În acest proces extrem de important al abstractizării şi generalizării, se dezvoltă la elevi o gândire abstractă, logică, sănătoasă. Odată cu gândirea se

dezvoltă şi limbajul elevului, în mod deosebit în acest cadru, cel matematic, căruia îi este caracteristic laconismul, precizia şi claritatea.

S-a crezut greşit la un moment dat că apariţia calculatorului va restrânge sfera utilizării prin extinderea „tiparelor" şi „reţetelor". În realitate, calculatoarele au făcut să crească nevoia de matematică şi, în mod obligatoriu, de însuşire corectă a aritmeticii care reprezintă ABC-ul acestei discipline. Este cert că matematica trebuie prezentată la standardele de rigoare şi suplețe ale epocii actuale, permiţând expunerea unor idei profunde, modelatoare ale realităţii fizice, comunicabile elevilor în condiţii de accesibilitate. Iar pentru ca matematica, în ansamblul ei, să fie accesibilă, trebuie ca înţelegerea aritmeticii să fie o certitudine, în realizarea căreia învăţătorul are un rol hotărâtor.

2. Performanţă şi optim motivaţional. Efecte comportamentale

Într-o accepţie largă, *performanţa* desemnează rezultatele observabile ale învăţării; termenul performanţă trimite la comportamente care traduc utilizarea de către elevi a cunoştinţelor declarative ori a cunoştinţelor procedurale în diferite situaţii de învăţare (mai ales pentru abordările sociocognitive ale învăţării).

Performanţa joacă un rol important în dinamica motivaţională şi este o consecinţă a motivaţiei deoarece cu cât un elev este mai motivat, cu atât performanţa sa va fi mai bună. Relaţia dintre motivaţie şi performanţă este bilaterală, ca rezultat concret al activităţii de învăţare, performanţa devine pentru elev o sursă de informaţie care influenţează percepţiile acestuia asupra propriei componenţe.

Dacă un elev reuşeşte într-o sarcină de învăţare în care s-a angajat cognitiv şi a perseverat pentru rezolvarea acesteia, teoria mulţimilor, spre exemplu, el va estima că performanţa a fost meritată. Acest fapt va îmbunătăţi opinia elevului cu privire la propria activitate şi îl va face să valorizeze mai mult acel tip de activitate. Un eşec poate avea ca efect negativ asupra percepţiilor elevului privind propria competenţă, făcându-l să se îndoiască de posibilităţile sale de reuşită în activităţile pe care i le propune profesorul.

Reglarea relaţiei dintre *motivaţie şi performanţă* se realizează prin *nivelul de aspiraţii* care este definit ca fiind „aşteptările, scopurile ori pretenţiile unei persoane privind realizarea viitoare a unei sarcini". Psihologii au introdus o distincţie între nivelul de aspiraţie, care se referă la îndeplinirea unor obiective de amploare, şi *nivelul de expectanţă*, care exprimă rezultatul corect la care subiectul se aşteaptă în urma rezolvării unei anumite sarcini.

Reţinem intenţia lui Atkinson care susţine ideea deosebit de importantă conform căreia, în situaţiile în care expectanţele atingerii mai multor feluri de stimulente sunt egale, performanţa devine o funcţie dependentă de mai multe tipuri de motive. Dintre acestea două sunt mai importante:

– motivele de realizare a succesului (M_s) şi

– motivele de evitare a eşecului (M_{AF}). Ambele tipuri de motive sunt considerate dispoziţii relativ stabile ale personalităţii. Tendinţa de realizare este dată de relaţia:

$$T_A = M_s \times P_s \times I_s - (M_{AF} \times P_f \times I_f)$$

– P_s = probabilitatea succesului dată de corectitudinea aşteptării că o anumită acţiune va duce la realizarea scopului;

– I_s = simbolizează valoarea de stimulent a succesului ; I_s nu are existenţă independentă, mărimea lui depinzând de P_s astfel: $I = 1 – P_s$;

– P_f = probabilitatea efectivă a eşecului;

– I_f = valoarea de stimulent a eşecului. $I_f = –(1 – P_f)$

Cercetările experimentale (Mamali, C., 1981, p.152-153) demonstrează că motivaţia de realizarea este maximă când $P_s = 0,50$ şi minimă când P_s se apropie de 0 sau 1. Motivaţia de evitare a eşecului îndreaptă personalitatea spre acele sarcini în care P_s tinde spre 0,90 şi respectiv 0,10.

Acest model dezvoltat de Atkinson şi Feather (1966), este caracterizat, datorită rolului important pe care îl acordă expentanţei, ca fiind mai curând de orientare „cognitivă" decât „mecanistă", după cum avea să precizeze B. Weiner şi colaboratorii săi.

Cercetările efectuate referitoare la variaţiile nivelului de aspiraţie au arătat că succesul face să crească nivelul de aspiraţie, în timp ce insuccesul îl coboară. S-a constat că persoanele nu renunţă la ţelul lor chiar dacă au avut un eşec. Aceste reacţii atipice se datorează, pe de o parte, trăsăturilor de personalitate, iar pe de altă parte, mediului familial şi educaţiei.

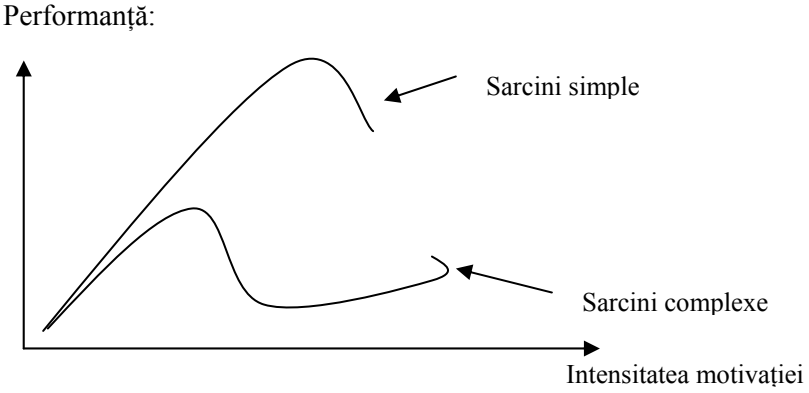
Din punct de vedere psihologic sentimentul înfrângerii este demobilizator şi atrage după sine pierderea încrederii în forţele proprii, frustrarea şi chiar resemnarea. Eşecul este resimţit cu atât mai puternic cu cât aspiraţiile sunt mai înalte. La fel de dăunător poate fi şi un nivel scăzut al apiraţiilor în raport cu posibilităţile reale, deoarece împiedică progresul individului.

Pentru reuşita elevului în activitatea de învăţare a matematicii *motivaţia* reprezintă o condiţie esenţială. Problema care se ridică este următoarea: cât de puternică trebuie să fie motivaţia pentru a obţine performanţe superioare în acest domeniu? Cercetările de specialitate au arătat faptul că atât motivarea prea intensă (*supramotivarea*), cât şi motivarea prea scăzută (*submotivarea*), în orice tip de activitate, pot conduce la rezultate slabe sau chiar la eşec.

Supramotivarea determină o mobilizare energică maximă şi o tensiune emoţională ce poate avea drept consecinţă blocajul psihic, stresul, dezorganizarea conduitei şi, în final, eşecul. Submotivarea conduce la o insuficientă mobilizare energetică, la tratarea cu superficialitate a sarcinilor, rezultatul fiind nerealizarea scopului propus.

Problema care s-a pus se referă la nivelul optim al motivaţiei care să conducă elevul la cele mai înalte performanţe în activitatea de învăţare. Răspunsul se regăseşte în *legea optimului motivaţional***,** cunoscută şi sub denumirea de *legea Yerkes – Dodson*, conform căreia creşterea performanţei, este proporţională cu intensificare motivaţiei numai până la un punct, dincolo de care urmează stagnarea şi regresul.

Schema de mai jos redă relaţia dintre intensitatea motivaţiei şi performanţă în funcţie de dificultatea sarcinii:



Momentul în care începe declinul depinde nu numai de complexitatea şi dificultatea sarcinii dar şi de particularităţile psihice individuale: emotivitate, echilibru, stăpânire de sine. În cazul sarcinilor simple zona critică a motivației apare la un nivel mai ridicat. Zona critică se situează la un nivel mai scăzut.

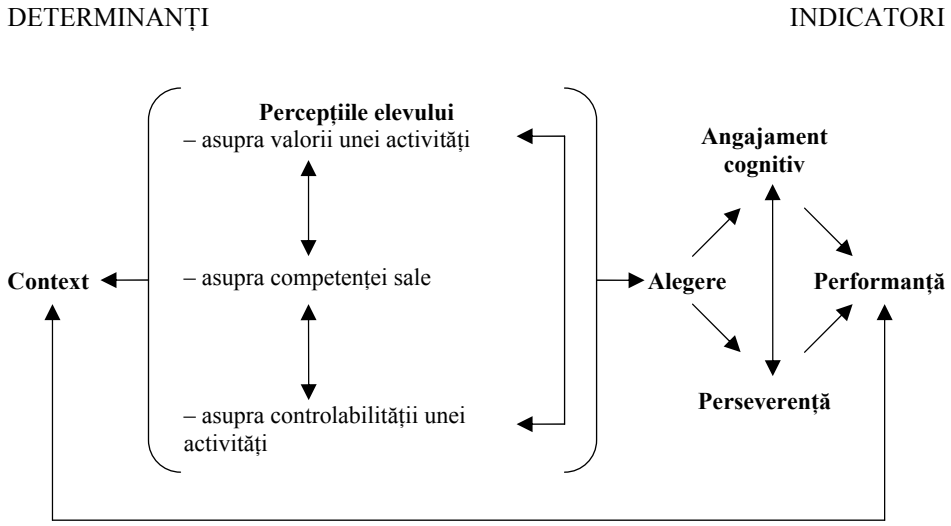
3. Stimularea motivației elevilor şi fundamentele psihopedagogice ale învățării matematicii

Rolland Viau (1997, p.7) propune un model sociocognitiv al motivației în context şcolar. El arată că „motivația în context şcolar este o stare dinamică ce îşi are originea în percepțiile elevului asupra lui însuşi şi asupra mediului care îl incită să aleagă o activitate, să se angajeze şi să persevereze în îndeplinirea acesteia pentru atingerea unui scop". Sunt evidențiate trei aspecte ale motivației: este un fenomen dinamic care se schimbă constant; presupune interacțiunea dintre percepțiile elevului, comportamentele acestuia şi mediu, precum şi atingerea unui scop.

În concepția lui, motivația îşi are originea în relația dintre percepțiile elevului şi contextul de formare. Percepțiile specifice contextului şcolar, care constituie cele mai importante surse ale motivării sunt: percepția elevului asupra valorii unei activități; percepția elevului asupra competenței sale de a îndeplini acea activitate; percepția controlului pe care elevul crede că-l exercită asupra unei activități.

În primul caz avem de-a face cu judecata pe care elevul o face supra importanței şi interesului unei activități pentru scopurile pe care le urmăreşte. Angajamentul cognitiv al elevului într-o activitate şcolară se face în funcție de aceste scopuri. Cei care îşi fixează scopuri pe termen lung sunt mai în măsură să perceapă valoarea unei activități, chiar dacă aceasta nu le oferă satisfacții imediate. Ei vor fi mai puternic motivați.

Referitor la cel de-al doilea aspect, *percepția elevului asupra propriei competențe* care ne trimite la concepția de autoeficiență, dezvoltată de A. Bandura (1993), R. Viau face câteva precizări:



Dinamica motivaţională a modelului propus de Viau, 1997.

– procesul de autoevaluare care se află la originea acestei percepţii se derulează numai în cazul activităţilor care implică un grad ridicat de incertitudine în privinţa reuşitei;

– percepţia propriei competenţe nu trebuie confundată cu nivelul expectanţilor cu privire la rezultatele unei activităţi; de exemplu, un elev se crede în stare să rezolve temele date de profesorul de matematică, dar nu se aşteaptă să ducă la bun sfârşit sarcina, pentru că timpul este prea scurt, exerciţiile sunt prea numeroase; R. Viau crede că aici există o diferenţă între evaluarea capacităţii de a reuşi şi evaluarea posibilităţilor reale de reuşită;

– percepţia competenţei de a îndeplini o sarcină nu trebuie confundată cu percepţia competenţei în general; în primul caz, percepţia competenţei este privită în relaţie cu o anumită sarcină sau cu o anumită disciplină, în timp ce în al doilea caz, ea se măsoară în raport cu anumite aspecte ale personalităţii.

Percepţia controlului este şi ea o sursă a motivaţiei învăţării. Elevii care cred că au un control asupra activităţii de învăţare propuse abordează materia mai în profunzime, stabilesc legături între diferitele părţi ale materiei şi caută să-i găsească structura logică. Invers, cei care estimează că au un control redus asupra sarcinii de învăţare se limitează la încercarea de a memora cunoştinţele cât mai bine posibil. Forma extremă a percepţiei incontrolabilităţii unei sarcini conduce la ceea ce Selingman a numit *neajutorare învăţată***.**

În cazul modelului propus de Viau, un elev motivat va alege să întreprindă o activitate de învăţare, va persevera în îndeplinirea ei, va utiliza cele mai adecvate strategii de învăţare care definesc comportamentul cognitiv al elevului şi va obţine performanţe înalte.

Mulţi profesori reproşează elevilor faptul că nu fac eforturile necesare pentru a învăţa şi că nimic nu-i motivează. Orice profesor care doreşte stimularea

motivației elevilor pentru activitatea de învățare trebuie să înceapă prin a-şi analiza şi autoevalua propria motivație, precum şi modul în care îşi desfăşoară activitățile de *predare – învățare – evaluare*. Nivelul competenței profesorului, ca şi gradul lui de implicare în activitatea didactică, entuziasmul, pasiunea cu care îşi face meseria, influențează profund dinamica motivațională a elevilor. Lipsa de motivație a profesorului este o problemă la fel de gravă ca şi incompetența sa.

O activitate didactică motivantă trebuie să-i implice pe elevi în mod activ şi să le capteze interesul. Cadrul didactic trebuie să fie capabil să stârnească curiozitatea elevilor prin elemente de noutate, prin crearea unor conflicte cognitive, prin utilizarea studiului de caz, ori prin antrenarea elevilor în realizarea unor proiecte de echipă, chiar şi în cazul învățării matematicii.

Modul în care se face evaluarea poate avea efecte asupra motivației elevilor. Pentru cei mai mulți profesori, evaluarea înseamnă doar a da note elevilor, a-i clasifica şi a constata dacă au reuşit sau nu. Această concepție poate avea efecte negative asupra motivației unora dintre ei, pentru că este generatoare de anxietate. Pentru a evita acest lucru este necesar ca actul evaluativ să se centreze mai mult pe programul elevilor, pe recunoaşterea efortului depus de aceştia, şi nu doar să constate nivelul cunoştințelor.

Pentru a acționa în mod direct asupra motivației unui elev, profesorul trebuie să-i realizeze *profilul motivațional* al elevului prin evaluarea intereselor acestuia, a atracțiilor şi respingerilor pentru o disciplină sau alta, a percepțiilor de viitor, a valorii pe care o acordă activității de învățare, a percepțiilor cu privire la competența şi gradul de control pe care acesta estimează că le are în îndeplinirea diferitelor sarcini de învățare.

Datele necesare realizării acestui profil motivațional se obțin prin observarea elevului în diferite contexte de învățare, printr-o discuție cu elevul sau prin aplicarea unui chestionar. Doi cercetători americani, R. Ames şi C. Ames (1991) au stabilit chiar o listă de comportamente ce ar putea servi drept indicatori ai existenței unor probleme de motivație:

– elevul amână cât mai mult momentul începerii lucrului;
– are dificultăți în a decide;
– îşi fixează scopuri greu de atins;
– alege calea cea mai facilă şi mai rapidă pentru a îndeplini o activitate;
– crede că şansele sale de succes sunt reduse;
– refuză să încerce să execute o nouă activitate;
– îşi face munca rapid şi fără a fi atent;
– abandonează repede o activitate şi nu încearcă să o facă şi a doua oară;
– explică eşecurile sale prin propria incapacitate de a face lucrurile cerute;
– pretinde că a încercat să lucreze dar nu a ieşit nimic.

Evaluând motivele învățării, profesorul poate constata că unii elevi se află încă în stadiul satisfacerii trebuințelor de deficiență. Conform teoriei lui Maslow, aceştia sunt preocupați mai mult de menționarea siguranței personale, de evitarea eşecului, şi mai puțin de dezvoltarea abilităților şi obținerea de succes. S-a constat că elevul care prezintă o teamă accentuată de eşec se angajează (atunci când poate

să aleagă) în sarcini foarte uşoare, unde probabilitatea succesului este ridicată, sau în sarcini foarte grele, în care reuşita e evidentă prin dificultatea sarcinii. Elevul evită de obicei acele sarcini în care probabilitatea reuşitei sau nereuşitei este medie. În acest caz, profesorul trebuie să acţioneze, pe de o parte, pentru satisfacerea *trebuinţelor de deficienţă* (în special prin asigurarea în clasă a unui climat relaxat, sigur non-evaluativ), cât şi pentru dezvoltarea motivaţiei de realizare a elevilor, prin implicarea lor în activităţi captivante, în care li se asigură şanse rele de succes.

Profesorul de matematică va trebui să ţină seama de toate aceste aspecte, inclusiv de particularităţile practice ale elevilor. Să nu uităm că matematica este ştiinţa conceptelor cele mai abstracte, de o extremă generalitate. Ele se construiesc ca diferite „etaje", prin *inducţie***,** *deducţie***,** *transducţie***.**

Logica didactică a învăţării matematicii se construieşte ţinând seama de particularităţile psihice ale celor ce o studiază. Specificul gândirii copilului da vârstă şcolară mică se manifestă prin a fi concret-intuitivă. Pe baza cunoaşterii celor doi factori principali, matematica şi copilul, metodica predării – învăţării matematicii analizează în spiritul logicii ştiinţelor moderne, obiective de referinţă, obiectivul cadru, conţinuturile, strategiile didactice, mijloacele de învăţământ folosite, formule de organizare şi activitate a elevilor, standardele curriculare de performanţă, modalităţile de evaluare a randamentului şi progresului şcolar, bazele cultivării unui repertoriu motivaţional favorabil învăţării matematicii.

Stabilind că, în primele patru clase, aritmetica este unul dintre obiectivele de bază, ea are rolul de a înarma pe elevi cu cunoştinţe temeinice în legătură cu noţiunile elementare de matematică, de a le forma deprinderea de a aplica aceste cunoştinţe în viaţa practică, precum şi de a contribui la dezvoltarea judecăţii, a gândirii logice, a memoriei, atenţiei, la formarea deprinderilor de ordine şi punctualitate, la dezvoltarea şi cultivarea intuiţiei, spontaneităţii, rezolvării rapide a situaţiilor problemă ce apar.

Din cele prezentate mai sus rezultă că scopul predării matematicii la clasele I-IV are trei laturi distincte: *instructivă, educativă şi formativă. Latura instructivă* constă în dobândirea de către elevi a noţiunilor necesare trecerii la o treaptă superioară de studiu, noţiunilor (conceptelor) elementare de matematică referitoare la număr, mulţimi, mărimi, unităţi fracţionare, unităţi de măsură, noţiuni de geometrie, a capacităţilor de calcul oral şi scris, de rezolvare şi compunere de probleme, de utilizare a măsurătorilor şi utilizarea lor în calcule. *Latura educativă* este realizată prin dezvoltarea la elevi a tuturor facultăţilor mintale, în mod deosebit a gândirii logice, a memoriei şi atenţiei, a voinţei şi spiritului de competiţie, a formării unei capacităţi de muncă ordonată şi conştiincioasă, a spiritului de răspundere, a convingerilor şi concepţiei despre lume şi viaţă în general. *Latura formativă* constă în formarea capacităţii elevului de a utiliza cunoştinţele de matematică la rezolvarea problemelor din viaţă, în cazuri concrete şi neprevăzute. Legarea teoriei de practică şi verificarea adevărurilor matematice prin aplicarea lor în viaţă, constituie unul din obiectivele importante ale organizării şi desfăşurării procesului de învăţământ, matematica aducând o reală contribuţie la adâncirea caracterului practic al învăţământului.

Roland Viau (1997, p.175-179) recomandă unele strategii de intervenţie dacă problemele de motivaţie ale elevului se regăsesc în percepţiile acestuia cu privire la competenţa sa în a îndeplini o activitate şi în gradul de control pe care crede că îl exercită asupra acelei activităţi:

– profesorul trebuie să-i înveţe pe elevi să gândească pozitiv atunci când se află în faţa unei activităţi dificile („este greu, dar sunt capabil să reuşesc”);

– profesorul trebuie să-i obişnuiască pe elevi să-şi stabilească în mod realist standardele de reuşită, să se raporteze la reuşitele lor anterioare şi să nu se compare în performanţă cu ceilalţi colegi;

– profesorul trebuie să-i lase pe elevi să-şi definească ei înşişi obiectivele învăţării, atunci când este posibil, aceste obiective trebuie să fie precise, pe termen scurt şi să ţină seama de capacităţile elevilor;

– profesorul poate să-i ceară elevului să verbalizeze operaţiile pe care le execută într-o sarcină, în acest fel profesorul va putea lua cunoştinţă de procedurile care sunt bine executate, dar şi de cele care mai necesită exerciţii;

– profesorul trebuie să-l obişnuiască pe elev să nu se judece prea sever şi să nu se culpabilizeze atunci când greşeşte.

Psihologic, s-a constat că o reuşită neaşteptată redă unui elev încredere în sine şi creşte motivaţia de a se angaja într-o activitate şi de a persevera cu scopul de a-şi ameliora performanţele

O atenţie deosebită trebuie acordată elevilor slabi şi nemotivaţi. S-a constat în practica educaţională că profesorii comunică puţin cu elevii slabi şi nemotivaţi, se mulţumesc cu răspunsuri incomplete ale lor, sunt tentaţi să-i critice mereu, fapt ce generează din partea elevilor nepăsarea şi nedepunere de efort. Nefiind încurajaţi să lucreze, elevii nu sunt motivaţi şi astfel rămân în urmă la învăţătură, confirmând opinia profesorului că nu se pot obţine rezultate bune cu aceşti elevi. Faţă de elevii slabi şi nemotivaţi, profesorul trebuie să adopte următoarele comportamente:

– să le acorde aceeaşi atenţie ca şi elevilor buni;
– să-şi exprime încrederea în capacitatea lui de a reuşi;
– să nu le facă observaţii în faţa colegilor;
– să evite crearea de situaţii competitive în care ei nu pot decât să piardă;
– să evite a-şi exprima disprețul atunci când ei eşuează;
– să manifeste interes pentru reuşitele lor.

Această practică diversificată demonstrează că intervenţia profesorului trebuie adaptată la fiecare situaţie în parte şi nu se poate baza pe reţete.

4. Stilurile cognitive, conflicte motivaţionale şi disfuncţii comportamentale

4.1. Stiluri cognitive şi tipologii umane

Experienţa psihopedagogică ne arată că nu toţi copiii învaţă la fel. Variaţiile individuale în învăţare sunt determinate şi de *stilul cognitiv* al celui care învaţă. Fiecare elev are propriul său *stil cognitiv*, care se referă la maniera proprie de a gândi a unei persoane şi face distincţia de conţinutul cunoaşterii, de ceea ce perce-

pe sau gândeşte omul, insistând asupra modului în *care reuşeşte să cunoască, cum percepe* şi *cum gândeşte* omul. Întotdeauna *stilul cognitiv* impune diferite modalităţi de percepere, organizare şi procesare a informaţiei. Modalităţile individuale folosite în receptarea şi procesarea informaţiei constituie *stilul cognitiv* al persoanei respective. Cum se exprima A. Woolfolk (2004, p. 147) el desemnează „căile preferate pe care indivizii le adoptă pentru procesarea şi organizarea informaţiei şi pentru răspunsurile la stimulii din mediu".

Ca expresie a *stilului cognitiv*, modul de organizare a informaţiei este în mare măsură opera educaţiei şi autoeducaţiei. Există elevi care preferă să recepteze şi să prelucreze informaţia privind de la parte la întreg, sau invers, de la întreg spre detaliu; alţii simt nevoia unei explicaţii suplimentare în rezolvarea unor probleme; unii memorează mecanic, alţii logic, iar alţii întâmpină mari greutăţi în învăţarea materialului nestructurat; unii preferă materialul verbal, alţii, pe cel scris. În fine, aşa cum preciza şi Ion Nicola, stilul cognitiv poate fi *închis* sau *deschis*. Primul se bazează pe gândirea convergentă, apelează la scheme mintale algoritmice, are la origine o motivaţie extrinsecă şi apelează predominant la memorie. Stilul cognitiv *deschis* se bazează pe gândirea divergentă, apelează la scheme mintale euristice, are la origine o motivaţie intrinsecă şi apelează predominant la flexibilitatea şi originalitatea gândirii. Toate acestea reprezintă stiluri cognitive personale care impun diferenţe individuale în învăţare. Pe bună dreptate s-a spus că „fiecare om seamănă cu toţi, seamănă cu unii şi nu seamănă cu nimeni" (Nicola, I., 2000, p. 152). Printre altele, psihologia studiază şi tipologiile umane care includ un set de trăsături ce pot fi atribuite mai multor oameni. Există mai multe criterii de delimitare a unor tipologii: *profesional, vârstă, sex, nivel de cultură, mediul de afaceri, constituţie fizică etc.*

Tipologiile psihologice ocupă un loc aparte între multiplele încercări de tipologizare, delimitarea lor realizându-se prin relevarea unor trăsături psihologice comune, devenind apoi cadru de referinţă pentru descifrarea trăsăturilor de personalitate. Din punct de vedere psihopedagogic şi mai ales al psihologiei educaţiei, relevarea acestor tipologii psihologice are un rol important deoarece educatorul, în procesul instructiv-educativ, trebuie să ţină seama şi de temperamentul elevului. Din această perspectivă ni se pare oportun amintirea a două tipologii psihologice: *tipologia temperamentală* şi *tipologia intraversiune-extraversiune*. Psihologia a constatat faptul că *temperamentul* exprimă dimensiunea *dinamico-energetică* a personalităţii umane. Deosebirile se referă la forma de desfăşurare a proceselor psihice, formă ce îmbracă nuanţe diferite în funcţie de energia mai mare sau mai redusă de care dispune, în funcţie de ritmul mai rapid sau mai lent de desfăşurare a acestor procese, precum şi în funcţie de mobilitatea proceselor psihice. În funcţie de modul în care se grupează aceste trăsături s-au delimitat cele patru tipuri temperamentale:

Sangvinicul – este un tip puternic, echilibrat şi mobil care se adaptează uşor şi repede la situaţii noi, manifestând interes pentru tot ce este inedit. Dispune de un vo-

cabular bogat, este o fire comunicativă, se împrieteneşte repede cu ceilalţi, are o capacitate de muncă îndelungată şi este rezistent şi echilibrat în situaţiile dificile etc.

Colericul – este un tip puternic dar neechilibrat şi dispune de multă energie, fapt pentru care este viu, agitat, irascibil, neastâmpărat, agresiv. El întâmpină greutăţi în a se concentra pe o perioadă mai lungă, dar este o fire deschisă, cu tendinţe spre dominare şi explozii emoţionale puternice, incapabil să desfăşoare muncă de migală etc.

Flegmaticul – pare un tip puternic, echilibrat şi inert. Este o fire liniştită, tăcută, închisă în sine, un tip perseverent şi dârz, care se impune printr-un calm desăvârşit. Este supărător de lent, echilibrat emoţional, sentimente durabile, nu se manifestă prin exteriorizări pronunţate; trecerea de la o activitate la alta se face mai lent, se adaptează mai greu la situaţiile inedite, dar este capabil de efort îndelungat. Este cugetat şi echilibrat în tot ceea ce face etc.

Melancolicul este un tip slab, dispune de puţină energie, fapt ce se manifestă în rezistenţă scăzută la eforturi, neputându-se concentra un timp mai îndelungat. El dispune de o sensibilitate accentuată, este puternic afectat de insuccese, are dificultăţi în adaptare, retras în sine şi o vorbire mai puţin expresivă etc.

Din punct de vedere psihopedagogic s-a constatat că în realitate nu există *tipuri pure*, fiecare elev dispunând de un ansamblu de trăsături temperamentale care vor întâmpina diferenţe individuale în învăţare. Întrucât nu există *tipuri pure*, părerea noastră este că, în procesul instructiv-educativ, trăsăturile temperamentale se pot modela, un rol important avându-l aici atât şcoala, profesorii, dirigintele, cât şi mediul familial (Pera, A., 2009).

Tipologia care se bazează pe *dimensiunea intraversiune-extraversiune* a fost teoretizată de C. G. Jung şi se bazează pe criteriul orientării predominant spre lumea externă (*extravertirii*) sau spre lumea internă (*introvertirii*).

Extravertitul este o fire expansionistă, dornic de afirmare şi preferă activităţile practice sub impulsul momentului. El îşi stăpâneşte mai greu emoţiile şi sentimentele şi se simte mai bine printre lucruri. *Introvertitul* este o fire distantă, retrasă, închisă în sine, rezervată, înclinată spre meditaţie şi reacţionează mai curând «cerebral decât muscular». El se simte mai bine în anturajul cărţilor, îşi controlează stările afective şi acţionează ordonat şi calculat.

Psihologia învăţării impune ca aceste tipologii să fie luate în calcul atât de părinţi, dar mai ales de educatori deoarece ele impun variaţii individuale în învăţare, manifestate nu atât asupra performanţelor ca atare cât, mai ales, asupra derulării interne a procesului care conduce la aceste performanţe.

4. 2. Conflictul motivaţional

Datorită perspectivelor diferite de abordare, există o diversitate de puncte de vedere asupra motivaţiei. Scopul psihologiei motivaţiilor este acela de a explica şi de a prezice comportamentul şi nu este surprinzător faptul că multe dintre teorii adoptă o poziţie deterministă. Unii cercetători estimează că dificultăţile pe care le întâmpinăm în previziunea comportamentală sunt mai curând datorate lipsei de

cunoştinţe decât absenţei unor legităţi ale motivaţiei. Mulţi sunt de părere că dacă am avea acces la aceste legi, la caracteristicile genetice şi la experienţa trecută a unei persoane, atunci întregul comportament ar deveni, în principiu, complet previzibil. Unul dintre teoreticienii ce nu subscriu la un asemenea punct de vedere determinist pare a fi Maslow. Potrivit opiniei sale, comportamentul individului răspunde la criterii personale ce depind de caracteristicile individuale şi, deci, imprevizibile.

Din punct de vedere psihopedagogic este bine de ştiut faptul că motivaţia declanşează sau diminuează comportamentul. Atunci când un elev trece de la absenţa acţiunii la execuţia acesteia, spunem că el este motivat. Motivaţia nu numai că nu furnizează energia necesară pentru un anumit comportament, ci ea chiar orientează acel comportament şi tot ea face ca acel comportament să fie în armonie cu trebuinţele omului.

Cu cât motivaţia este mai puternică, cu atât intensitatea este mai mare şi forţa motivaţională influenţează în mod egal persistenţa comportamentului. Această persistenţă furnizează un indice motivaţional important ce caracterizează angajamentul individului în activităţi mai mult sau mai puţin cotidiene.

La acest punct al analizei se pot pune o mie de întrebări: care este rolul constituţiei în procesul motivaţional şi până la ce nivel forţele inconştientului influenţează comportamentul? Evident, teoriile asupra motivaţiei sunt importante. La una din extreme se situează teoreticienii care exclud conştientul şi inconştientul ca sursă de motivaţie deoarece din punctul lor de vedere doar situaţia curentă în care se află individul contează şi aici intră behaviorismul radical exprimat de Skinner. O poziţie intermediară o au cercetătorii care susţin că motivaţia este accesibilă conştiinţei şi că aceasta joacă un rol important în evoluţia comportamentului uman, numai că trebuie luate în considerare şi forţele inconştiente (Atkinson, 1998). În fine, la cealaltă extremitate întâlnim teoriile care postulează faptul că adevăratele forţe motivaţionale sunt inconştiente şi greu accesibile. Freud şi teoreticienii apropiaţi lui fac parte din această orientare.

Cercetările moderne relevă faptul că fiinţa umană îşi poate dezvolta o puternică autonomie motivaţională, în măsura în care se „eliberează" parţial de exigenţele biologice şi de constrângerile mediului. Această eliberare se traduce prin rolul important al diferenţelor individuale, al influenţelor sociale, al determinaţiilor cognitive, al funcţiilor imaginare şi simbolice (construcţii asociative, interpretarea rolului şi căutarea de sens, trebuinţe psihologice). Structura motivaţiilor este dinamică şi se traduce la nivel individual prin jocul dorinţelor aflate într-o permanentă reînnoire. Contrar unor teorii, comportamentele motivate nu ţin să reducă tensiunile ca la operaţiuni, ci dimpotrivă, omul tinde să rupă echilibrul atunci când un scop anterior este atins. El caută prin noi proiecte să se angajeze pe căi din ce în ce mai dificile, îşi asumă noi responsabilităţi şi nu suportă situaţia „de a nu face nimic", care-l poate conduce la o stare nevrotică.

Psihologia aplicată relevă faptul că motivaţiile umane nu sunt omogene şi coerente, ci că există motivaţii negative sau repulsive, a căror forţă este adesea

foarte mare. Mulți dintre oameni nu acționează prin „atracție" sau „proiect", ci prin „constrângere" sau „respingere". Astfel, frica şi anxietatea sunt surse obişnuite de comportament. Kets de Vries vorbeşte de rolul imitației ca factor de motivație, introdusă ca pulsiune universală şi dificil de controlat. Alți autori vorbesc de stress (Aubert) şi de nevroze profesionale, care conduc la comportamente repetitive în care distrucția este laitmotivul ascuns. *În fiecare om există conflicte între motivații*, şi din punct de vedere psihopedagogic acest aspect este demn de luat în seamă deoarece ele pot fi conştiente şi fac obiectul unor compromisuri mai mult sau mai puțin armonioase sau pot exprima disonanțe profunde între obiectivele conştiente şi dorințele inconştiente.

În psihologia şcolară, în teoria organizațiilor şi mai apoi în gestiunea resurselor umane, motivația a fost pusă în relație cu eficacitatea operațională în muncă a elevilor şi motivațiilor, fiind adesea legată de o logică instrumentală. În prezent, se constată o schimbare de perspective: reuşita şcolară şi profesională se datorează motivației şi nu doar aptitudinilor probate de individ. Referitor la psihologia organizațiilor, ea se interesează de gestiunea resurselor umane pentru a depăşi imaginea simplistă a „iraționalului uman", încercând să înțeleagă raporturile exacte ce se stabilesc între individ şi mediul în care munceşte.

După cum se ştie, conduitele umane nu rezultă doar dintr-o singură motivație pozitivă sau negativă, ci dintr-un ansamblu de motivații ce se cumulează întărindu-se reciproc şi, uneori, înfruntându-se concomitent. Acest ansamblu contradictoriu este numit *conflict motivațional* şi provoacă caracterul ezitant, anormal, bizar, incoerent al conduitei, ce-l intrigă pe observator.

Literatura de specialitate relevă existența a trei forme esențiale a conflictelor motivaționale:

– *conflictul apropiere – apropiere* (conflict între două scopuri pozitive ce se exclud reciproc);

– *conflictul evitare – evitare* (conflict între două atitudini ce se exclud reciproc);

– *conflictul apropiere – evitare* (conflict între valori pozitive şi negative ce însoțesc acelaşi obiect sau aceeaşi situație).

Primul generează tensiuni interioare crescânde şi este cu atât mai greu şi mai perturbator cu cât alegerea unuia din scopuri exclude prin definiție pe celălalt, în măsura în care scopurile propuse sunt în mod egal încărcate de valori. Rezultatul observabil este „oscilare – ezitare" într-un climat de tensiune nervoasă. Conflictul este numit „instabil" atunci când tinde să se rezolve şi este „stabil" atunci când decizia apare ca imposibil de luat.

A doua formă de conflict (*evitare – evitare*) este posibilă atunci când subiectul se află prins în dilema de a alege între două scopuri în mod egal neplăcute, dezagreabile, dureroase. Specialiştii spun că ieşirile din astfel de situații sunt relativ limitate:

– subiectul se supune autorității, dar devine indiferent la tot ce se întâmplă; trăieşte tensiunea interioară prin *indiferență afectivă şi pasivitate reacțională*; este cazul tipic de *apatie de apărare*;

– explozie emoţională de descărcare a tensiunii: crize de furie, de plâns însoţite de comportamente dezordonate şi incoerente;

– revoltă împotriva autorităţii constrângătoare, ce poate lua forma individuală a unei agresiuni sau forme colective (greve, mitinguri);

– subiectul alege riscul sancţiunii mai degrabă decât supunerea cu o doză pronunţată de sfidare ce creează autorităţii situaţii noi, obligând-o astfel să intensifice şi să aplice ameninţările.

În cel de-al treilea caz este vorba de un scop ambivalent, concomitent dorit şi temut. Atunci când dorim să obţinem un avantaj şi trebuie să ne adresăm unei persoane ce ne inspiră teamă, observăm că motivaţia de apropiere se diminuează, intervenind în schimb motivaţia de evitare. Rezolvarea conflictului se realizează prin reducerea tensiunii de evitare, concomitent cu reducerea aspectului temător al scopului.

Conflictul motivaţiilor conduce la o mai bună cunoaştere a condiţiei umane şi pedagogilor le revine o sarcină importantă din acest punct de vedere. Datorită posibilităţii de control a conduitei elevului, psihopedagogul are posibilitatea să suspende anumite orientări indezirabile ale elevilor. Operaţia de control este mai uşor de realizat atunci când determinantele afective sunt relativ slabe. Când motivaţia atinge o mare intensitate, efortul de control al conduitei, realizat prin cunoaştere de sine şi luciditate, are un rezultat incert. Acum intră în joc „forţa eului", *ambiţia* care duce la realizarea unui scop final numit *nivel de aspiraţie*. Kurt Lewin (1994) explică conflictele motivaţionale pornind de la teoria sa asupra „câmpului de forţe". „Câştigă cel mai puternic", spunea el, deoarece câmpul de forţe este structurat de valorile atribuite elementelor ce constituie mediul ambiant al individului.

Fenomenul *alegerii*, spune Festinger, provoacă o *disonanţă cognitivă*, produsă de decizia luată. Ea desemnează *indispoziţia psihică* datorată partajării între două sau mai multe idei contradictorii. Potrivit acestei teorii, riscul principal al conflictului motivaţional este demotivarea care se poate realiza la cel puţin trei niveluri: *nivelul inconştientului*, ce conţine dorinţe şi aspiraţii, *domeniul cognitiv* (scopuri şi proiecte), şi nivelul *experienţelor trăite*.

Cele trei niveluri sunt animate de motivaţie, care se situează între nivelul conştient şi reprezentările cognitive, manifestându-se sub presiunea experienţei. Astfel, apar trei tipuri de conflicte: *de reprezentare* (scopuri opuse, proiecte contradictorii), *experienţe conflictuale* (experienţe ce contrazic dorinţele, scopurile sau proiectele), *conflicte fundamentale* (dorinţe contra dorinţe, dorinţe contra aspiraţii, conflicte de scenariu).

4. 3. Motivaţia învăţării

Dacă ţinem seama de lucrarea lui Ausubel şi ne întrebăm: de ce învaţă elevul?, ar trebui să răspundem asemenea lui, pornind de la cele trei impulsuri componente:

– prima este centrată în jurul trebuinţei de a cunoaşte, a înţelege şi a rezolva probleme – ceea ce psihologul american numeşte *impulsul cognitiv*; motivaţia intrinsecă este orientată spre sarcina didactică fixată de profesor în orele de predare;

– a doua este *afirmarea puternică a eului* şi se află la întrepătrunderea dintre *intrinsec* şi *extrinsec*; ea generează în conştiinţa elevului sentimentul de respect de sine şi de prestigiu. Uneori, spune Ausubel, ea este însoţită de anxietate, de teama care rezultă din anticiparea pe plan psihic a pierderii prestigiului şi respectului de sine ca urmare a eşecului la învăţătură;

– a treia componentă a motivaţiei şcolare se întemeiază pe trebuinţa de *afiliere* şi nu este orientată nici în direcţia sarcinii didactice şi nici spre afirmarea puternică a eului, ci spre rezultate care să-i asigure elevului aprobarea din partea unei persoane sau grup cu care el se identifică în sensul de dependenţă faţă de acesta.

Impulsul cognitiv este considerat, *potenţial*, forma cea mai importantă de motivare în sfera învăţării conştiente. Celelalte variabile nu sunt în mod obligatoriu angajate în procesul de învăţare, ci ele *energizează* mai degrabă şi urgentează acest proces, prin perseverenţă şi stare de pregătire imediată.

Din perspectiva educatorului, dirijarea motivaţiei în clasă rămâne mai mult *o artă*. D. Ausubel (1998) propune următoarea strategie motivaţională:

– promovarea unui punct de vedere realist din partea profesorului;

– *evaluarea trebuinţelor celor care învaţă* (profesorul trebuie să afle trebuinţele care motivează comportamentul elevului);

– *dezvoltarea impulsului cognitiv* (profesorul trebuie să utilizeze procedee – *noutatea, surpriza* şi *contrastul* – ca să capteze interesul elevului atunci când impulsul cognitiv este minim);

– *captarea interesului* (profesorul să facă materia sa de studiu cât mai atractivă pentru elevi prin diverse modalităţi);

– *utilizarea competiţiei* (elevul poate fi determinat să intre în competiţie cu ceilalţi, cu propriile realizări din trecut, sau cu anumite etaloane de perfecţiune).

Demotivarea, comparativ cu motivarea, evocă în mod particular un comportament negativ faţă de învăţare şi faţă de activităţile şcolare în general. Rareori demotivarea este analizată ca o anomalie psihologică, cel mai adesea fiind descrisă ca un comportament cvasivoluntar, ca o formă latentă de opoziţie faţă de exigenţele şcolii. Ea pleacă de la lucruri mărunte, care lezează încrederea elevului în forţele proprii şi în instituţia şcolară, ajungând în final la o constantă a comportamentului. Cel mai adesea demotivarea este însoţită de *frustrare*. Sentimentul de frustrare şi reacţiile pe care le provoacă nu pot fi înţelese decât în funcţie de motivaţiile ce sunt frustrate. Cercetătorii problemei personalităţii consideră că, în ansamblu, capacitatea de toleranţă a individului la frustrare este principala caracteristică a forţei Eului. Cu cât dorinţa de a se afirma, de a se impune, de a cunoaşte, de a se îmbogăţi este mai puternică, cu atât individul va resimţi mai acut tot ceea ce se opune acestei dispoziţii. Nivelul de intensitate al acestor dispoziţii determină capacitatea de toleranţă la frustrare. Aceasta este resimţită ca insatisfacţie care este percepută ca nemulţumire sau ca suferinţă morală şi concomitent se produce un fenomen care intensifică şi dramatizează frustrarea: *idealizarea valorii absente sau pierdute*. Acest fenomen explică „polarizarea" nemulţumirilor asupra obiectului nemulţumirii lor, ceea ce conduce la creşterea tensiunii psihice.

La nivel individual, o personalitate puternică şi echilibrată poate opera cu o substituire a scopurilor, ceea ce conduce la reducerea tensiunii, substituire ce se poate realiza prin vizarea unui scop mai accesibil. Referitor la evitarea tensiunii, se poate spune că reacţia se produce atunci când tensiunea frustrării este sursă de angoasă, punând în acţiune mecanismele de apărare. Acestea pot avea mai multe forme de manifestare ce conduc la demotivare: *devalorizarea stopului, regresie, fuga de realitate*. Cuprins de o frustrare traumatizantă în faţa căreia se simte neputincios şi angoasat, subiectul „regresează" în sensul că pierde şi uită conduitele dobândite, adoptate sau actualizate, revenind la un mod de comportament arhaic şi infantil, comportament ce poate fi însoţit de *fuga de realitate*, producătoare de anxietate şi sursă permanentă de deziluzii, de constrângeri, de insecuritate. El trăieşte din ce în ce mai mult pe plan imaginar şi sfârşeşte adesea în depresie sau schizofrenie.

Psihologii au enumerat câteva surse de demotivare:

– înţelegerea de către elev a procesului de învăţare ca o muncă alienantă, o activitate neinteresantă, inutilă şi lipsită de sens;

– lipsa unor obiective clare din partea profesorului, în absenţa cărora elevul nu ştie ce se aşteaptă de la el;

– pregătirea precară a profesorului, absenţa talentului pedagogic, încercarea de a se impune în mod dictatorial şi nu prin competenţă;

– indulgenţa exagerată a profesorului;

– prezenţa unui *feed-back* negativ (elevul atrage atenţia profesorului doar cu ocazia erorilor şi a eşecurilor);

– tratarea inechitabilă a elevilor, fapt ce conduce la sentimentul inutilităţii eforturilor depuse.

Aceste situaţii pot conduce la *eşec şcolar*, noţiune mult mai complexă decât demotivarea. Eşecul şcolar poate fi de *tip cognitiv*, care se referă la nerealizarea de către elevul în cauză a obiectivelor pedagogice, ceea ce atestă niveluri scăzute de competenţe ce se explică fie prin întârzieri în dezvoltarea intelectuală, fie printr-o serie de neajunsuri în plan motivaţional, voliţional şi de gândire; sau de tip *necognitiv*, care se referă la inadaptarea elevului la exigenţele ambianţei şcolare, la rigorile vieţii de elev, la exigenţele de tip normativ pe care le presupune funcţionarea corespunzătoare a oricărei colectivităţi şcolare. Elevul recurge astfel la abandonul şcolar, la părăsirea precoce a şcolii, în favoarea unui mediu mai puţin coercitiv, de regulă cel al străzii.

Bibliografie

AMES, R., AMES, C. (1991), „Motivation and Effective Teaching", în L. Idol, B. Fly Jones (subsdir.), *Educational Values and Cognitive Instruction: Implications for Reform*, New Jeressy, Hillsdole, Lorwrence Elbraun.

ATKINSON, J.V., FATHER, N.T. (1966), *A Theory Achivement Motivation,* New York, John Wiley and sons.

ATKINSON, J.V., SHIFFRIN, R.M. (1998), „Human Memory: A Proposed System and Its Control Processes", în Spence, K., Spence, J**.** (eds.), *The Psychology of Learning and Motivation,* vol.2, New York, Academic Press.
AUSUBEL, D.P. (1998), *Educational Psychology: A Cognitive View*, New York, Holt.
BANDURA, A. (1993), „Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning", *Educational Psychologist*, 28-2, New Jeresy.
COLLINS, B.E., GUETZHOW, H. (1984), *A Social Psychology of Group Processes for Decision Making,* New York, Wiley.
FESTINGER, L. (1957), *A Theory of Cognitive Dissonance*, Stanford, Stanford University Press.
GOLU, M. (2000), *Fundamentele psihologiei,* vol.I-II, Bucureşti, Editura Fundației „România de mâine".
HEIDER, F. **(**1998), *The Psychology of Interpersonal Relation*, New York, Viley.
MAMALI, C. (1981), *Balanță motivațională şi coevoluție*, Bucureşti, Editura Ştiințifică şi Enciclopedică.
LEWIN, K. (1994), *Psychologie dynamique: les relations humaines,* Paris, PUF.
MASLOW, A.H. (2008), *Motivație şi personalitate,* Bucureşti, Editura Trei.
McCLELLAND, D.C. (1991), *Personality,* New York, Driden Press.
NICOLA, I. (2000), *Tratat de pedagogie şcolară*, Bucureşti, Editura Aramis.
PERA, A. (2007), *Psihologia şi logica educației,* Craiova, Editura Universitaria.
ROŞCA, Al. (1981), *Creativitate generală şi specifică*, Bucureşti, Editura Academiei Române.
SĂLĂVĂSTRU, D. (2004), *Psihologia educației,* Iaşi, Editura Polirom.
SELIGMAN, M.E.P. (1995), *Helplessness*, San Francisco, Freeman.
SILLAMY, M.S. (1996), *Dicționar de psihologie*, Larousse, Bucureşti, Editura Univers Enciclopedic.
VIAU, R. (1997), *La motivation en contexte scolaire*, Paris, Bruxelles, De Boeck & Larcier S.A.
WEINER, B. (1979), „A Theory of Motivation for same Classroom Experiences", în *Journal of Educational Psychology*, Nr. 71, New York.
WOOLFOLK, A. (2004), *Educational Psychology*, Delhi, Pearson Education (Singapore)**.**

NARCISISM ŞI PERSONALITATE NARCISICĂ

MARIA-ELENA OSICEANU

„Narcis, îndrăgostit de sine însuşi, a fost distrus de această iubire; un mit al cărui sens profund şi inepuizabil, îndeamnă întotdeauna la reflecţie”.
A. Haynal

Narcissism and narcissistic personality. The following article sheds light on the complex and nuanced issues of the concepts of narcissism and narcissistic personality. Narcissism is a multifaceted concept, sometimes contradictory, reflecting the normal and pathological aspects of self-love, being at the intersection of several lines of thought. From this point of view are exposed different definitions and classifications of narcissism. In psychoanalysis, narcissism is a fundamental concept, and the contradictions involved in it reflect in fact the contradictions of the human psyche. Further are highlighted some features of the narcissistic personality. To elucidate the organization of this type of personality means to identify and understand the mechanisms of ego defence. The interior emptiness experienced by the narcissistic personalities produces an altered image, especially an altered self-identity expressed as a diffused identity. Narcissistic personality pathology affects the self-esteem, known as „narcissistic wound”.

Key words: narcissism, narcissistic personality, ego defence mechanisms, self-identity.

1. Conceptul de narcisism. Narcisism primar şi narcisism secundar

În limbajul comun, narcisismul desemnează diferitele modalităţi ale dragostei de sine. Narcisismul caracterizează comportamentul prin care individul uman se iubeşte pe sine, altfel spus, se raportează la propria persoană, în acelaşi mod în care, de obicei, se raportează la o fiinţă dragă. „A fi îndrăgostit de sine însuşi” este formula caracteristică a narcisismului, definit astfel, conform mitului grecesc al tânărului Narcis, fascinat de propria-i imagine.

Termenul de narcisism a fost introdus în 1899 de P. Näcke, în descrierea unei perversiuni sexuale, în strânsă relaţie cu ideile lui Havelock Ellis (1898), care îl utilizase pentru prima dată, pentru a semnala versantul patologic al iubirii de sine. Termenul este preluat de Sadger, care îl propagă în „Cercul psihanalitic de la Viena”.

În scrierile lui Sigmund Freud, termenul apare pentru prima dată în 1910, într-o notă la *Trei eseuri despre teoria sexualităţii* (*Trois essais sur la théorie de la sexualité*) şi apoi în studiul despre Leonardo da Vinci, publicat în acelaşi an.

Cercetări filosofico-psihologice, anul II, nr. 2, p. 87-100, Bucureşti, 2010

În 1914, Freud introduce conceptul de narcisism, în teoria psihanalitică. În eseul *Introducere în narcisism* (*Pour introduire le narcissisme*), el arată că narcisismul este prezent la orice individ, nu numai într-un anumit moment al evoluției, ci de-a lungul întregii sale existențe: „[...] *narcisismul apare inevitabil în cursul dezvoltării, dar anumite persoane rămân fixate aici, mai multă vreme. Cu toate acestea, urmele acestui stadiu există în mod normal, la toți oamenii*".

Freud dă termenului o definiție structurală: narcisismul nu corespunde unui stadiu în evoluția sexuală, situat între autoerotism şi iubirea obiectuală, ci reprezintă mai curând o stază a libidoului la nivelul Eului, narcisismul fiind mai înainte de orice, „investirea libidinală a Eului". Autorul distinge în acest articol două tipuri de narcisism: 1) *narcisismul primar,* anterior oricărei investiții obiectuale, în care dragostea de sine precede dragostea pentru ceilalți, iar Eul este obiectul propriei iubiri (se exprimă prin starea de atotputernicie infantilă) şi; 2) *narcisismul secundar,* ce apare într-un timp secund şi echivalează cu „refluxul" investiției libidinale (dragostei) asupra Eului, după ce aceasta a fost „retrasă" din obiecte. Narcisismul secundar este o structură permanentă a Eului, care presupune introiecția obiectului şi identificarea cu acesta. S. Freud precizează că narcisismul este complementul libidinal al egoismului; un egoist poate prezenta simultan un grad foarte pronunțat de narcisism.

La finalul articolului *Introducere în narcisism,* Freud notează că, Eu ideal, „moştenitorul narcisismului", ar constitui elementul de legătură între psihismul individual şi cel colectiv. În plus, remarca el, la nivelul psihismului individual, componenta ideală introduce aspectul social, idealul individual fiind adeseori asociat „idealului comun al unei familii, al unei clase, al unei națiuni". În același paragraf, autorul subliniază că Eul ideal „permite accesul la înțelegerea psihologiei colective".

În egală măsură, narcisismul reprezintă un fel de stare subiectivă, relativ fragilă şi instabilă. Noțiunile de ideal, în special de Eu ideal şi de ideal al Eului, se fundamentează pe conceptul de narcisism. Alterările funcțiilor narcisismului apar în psihoze, mai exact în manie, şi cu precădere în melancolie, motiv pentru care aceste entități nosografice, caracterizate fie printr-o inflație exagerată a narcisismului, fie prin diminuarea sa excesivă, mai sunt denumite şi *psihonevroze narcisice*.

Pentru Freud, dar şi pentru Lacan, termenul narcisism trimite indubitabil la mitul lui Narcis, adică la o istorie în care individul sfârşeşte prin a se „întâlni" şi a se iubi pe sine, cu prețul propriei vieți, acesta constituind de fapt, destinul tragic al narcisismului patologic.

În lucrarea *Psihologia Eului şi psihozele* (*La psychologie du moi et les psychoses*, 1928), Paul Federn face distincția dintre investirea libidinală a propriului corp şi cea a Eului. El introduce un concept foarte important, acela de „frontieră a Eului", care desemnează percepția extensiei Eului propriu, „sentimentul de Eu" (P. Federn, în P. Dessuant, 1994, p. 69). Federn postulează existența unui Eu, care s-ar traduce prin „sentimentul de Eu", un sentiment care „nu este nici agreabil, nici dezagreabil în sine", chiar dacă la început este „vag şi sărac în conținut". Paul Federn subliniază că „sentimentul de Eu" este, de fapt, un sentiment ce vizează „Eul psihologic" care se completează cu sentimentul de „Eu corporal", rezultat din investiția

permanentă a corpului. Eul global subsumează deci cele două sentimente care se elaborează încă de la începutul vieţii. Frontierele Eului nu sunt fixate odată pentru totdeauna: *„aceste frontiere, adică evantaiul funcţiilor Eului investite cu «sentimentul de Eu», sunt în permanentă schimbare. Un individ intuieşte unde se termină Eul său şi, mai ales, simte dacă aceste «frontiere» sau «limite» s-au schimbat”* (ibidem, p. 71).

Federn concepe narcisismul ca fiind „o formă de investiţie libidinală a frontierelor Eului”. Dezinvestirea afectivă a limitelor propriului Eu are, de cele mai multe ori, consecinţe patologice, cum ar fi: depersonalizarea, tulburările de tip narcisic, înstrăinarea faţă de sine însuşi (bolnavul se raportează la propria persoană, ca la un străin).

Laplanche şi Pontalis definesc narcisismul primar drept o stare precoce, în care copilul investeşte asupra lui însuşi tot libidoul, în timp ce narcisismul secundar, ar fi interiorizarea unei relaţii (în special a relaţiei materne). Bowlby şi Spitz susţin că narcisismul constituie o componentă fundamentală a psihismului uman, fapt demonstrat şi de consecinţele negative ce decurg din lipsa sau privarea de iubire. Evoluţia fiinţei umane comportă cu necesitate oscilaţii între dragostea de sine (narcisismul, investirea propriului Eu) şi dragostea pentru ceilalţi (dragostea obiectuală).

Narcisismul, concept complex, cu multiple faţete, constituind un punct nodal situat la intersecţia mai multor linii de gândire, se referă la modul în care individul se vede pe sine însuşi, la imaginea sau la dublul său. Pentru psihanaliză este o noţiune fundamentală, iar contradicţiile pe care le presupune – derivate parţial din dificultatea de a elucida modul său de funcţionare –, reflectă, în fond, contradicţiile psihicului uman.

Eul se construieşte pe identificarea cu imaginea celorlalţi despre sine, ceea ce implică dimensiunea sa relaţională (interpersonală). Frecvent, iubirea de sine şi iubirea pentru celălalt (investirea obiectuală), se află în opoziţie, narcisismul fiind, din această perspectivă, contrariul investiţiei obiectuale (A. Haynal, în B. Grunberger & J. Chasseguet-Smirgel, 1998, p. 12). Cu toate acestea, chiar dacă ne putem imagina o asemenea polaritate, în relaţiile adulte cei doi poli nu sunt cu necesitate în opoziţie, ci în relaţie de complementaritate.

Replierea asupra propriei persoane, căutarea de sine în imaginea celuilalt, sunt doar câteva forme de narcisism. Narcisismul cotidian care însoţeşte percepţia şi „sentimentul de sine însuşi”, constituie o formă fundamentală de iubire în care adagiul biblic: „Iubeşte-ţi aproapele ca pe tine însuţi!”, presupune de la sine faptul că, „mai întâi te iubeşti pe tine însuţi”. La un pol se situează replierea pe sine, în semn restaurator, la celălalt, diferite forme ale iubirii de sine.

2. Narcisismul şi problema dublului

„L’amour de soi-même est au commencement de tout amour”.
Sigmund Freud

Mitul lui Narcis, chintesenţă simbolică a întregii teorii cu privire la narcisism, sugerează că iubirea de sine se exprimă prin intermediul unei relaţii speculare, în „oglindă”, Eul aspirând la unitatea totală cu *alter-ego*.

În viața cotidiană, acest aspect este întâlnit în dragostea pentru un individ identic cu noi sau care ne seamănă foarte mult, aşa-numitul „geamăn imaginar", pe care îl iubim pentru simplu motiv că regăsim la acesta propriile trăsături de personalitate sau pentru că într-un fel sau altul reprezintă „oglinda" noastră.

Aspectul de dublu al relației narcisice poate fi explicat, în bună parte, prin conceptul de „stadiu al oglinzii" în procesul de formare a Eului, pus în evidență de Jacques Lacan („Le stade du miroir comme formateur de la fonction du Je", în *Écrits I,* 1971).

„Stadiul oglinzii" este în concepția lui Lacan, paradigma relației duale. Autorul consideră că în oglindă se vede o lume imaginară; este „ca şi cum" imaginea de sine (este vorba strict de imagine!) este *alter* din oglindă sau, mai simplu spus: „a se vedea în celălalt din registrul imaginar". Astfel, Eul ar fi o „construcție imaginară", un fel de matrice în care se poate „turna" o identitate, fie ea şi „alienată". Lacan subliniase încă din 1963, importanța perceperii corpului ca un tot unitar, „non-fragmentat" şi insistase asupra fascinației pe care această imagine o exercită asupra copilului; fascinația imaginii din oglindă va deține un rol primordial în identificările adultului de mai târziu. În teoria lui Lacan, Eul este conceput deci, ca o structură imaginară, sursă a identificărilor ulterioare.

Asupra aspectului de dublu narcisic a insistat şi Otto Rank în scrierile sale. În lucrarea *Dublul. Don Juan* (1997), Otto Rank descrie conflictul psihic din adâncurile inconştientului, ce se manifestă literar sub forma dublului, a scindării personalității. „Dublul" ține de ceea ce numeşte autorul „psihologie genetică" (în sensul de geneză – n.n.!), întrucât explică originea dublului în străvechea credință despre suflet şi nemurire. Într-un cuvânt, dublul este o proiecție fantasmatică a individului şi a fost asociat de la început, ideii de suflet. Neîndoielnic, textul face trimitere la condiția dual o omului, la divizarea lui interioară, consecință a păcatului biblic de a fi încercat să cunoască originea binelui şi a răului (O. Rank, 1997, p. 24).

Dedublarea, organizare nodală a narcisismului, atât de bine pusă în evidență de Otto Rank, pe care o ilustrează relația cu dublul (Rank) şi imaginea specular ă (Lacan), se caracterizează prin bipolaritatea sa. Acest mod de organizare a personalității narcisice, ar părea paradoxal fără intervenția mecanismului psihologic de clivaj, predominant la aceşti indivizi.

La nivelul structurilor narcisice, clivajul prezintă anumite particularități exprimate prin centrarea în jurul a două axe majore: pe de o parte, opoziția dintre individ şi Eul propriu (Self-Eu) şi, pe de altă parte, opoziția dintre Eu şi idealuri (Eu ideal şi ideal de Eu). Proiecția Eului ideal îi permite Eului să observe propria imagine ideală, chiar dacă acest lucru se realizează cu prețul iluziei unei „constatări obiective".

Formula patologică a dublului narcisic este scindarea pronunțată a personalității, reflectată mai ales în ceea ce priveşte relațiile de dragoste. Incapacitatea absolută de a iubi sau hipertensiunea dorinței amoroase, cei doi poli între care oscilează permanent comportamentul narcisicului, conduc la acelaşi efect negativ: imposibilitatea de a mai stabili armonia necesară iubirii.

3. Narcisismul şi instanţele de ideal ale personalităţii

Iubeşti ceea ce eşti tu însuţi, ceea ce ai fost, dar mai ales ceea ce ai vrea să fii...

Conceptul de narcisism este indestructibil legat de noţiunea de instanţă de ideal a personalităţii. Funcţia de ideal a personalităţii este exercitată, în principal, de idealul de Eu (numit frecvent şi Eu ideal) şi de Supraeu.

Unii autori nu fac o diferenţă netă între cele două formaţiuni psihice şi concep Supraeul într-o manieră globală, atribuindu-i simultan funcţii de interdicţie şi de ideal: idealul de Eu s-ar reduce astfel la o funcţie a Supraeului sau conform expresiei lui Freud: „Supraeul ar fi vehiculul idealului de Eu" (P. Dessuant, 1994, p. 106).

Annie Reich insistă asupra diferenţei dintre Eul ideal şi Supraeu: „Eul ideal exprimă *ceea ce vrem să fim*, iar Supraeul, *ceea ce trebuie să fim*" – lucru evidenţiat, de altminteri, indirect şi de Freud, atunci când postula că Supreul este „moştenitorul complexului Œdip" –, în timp ce Eul ideal este „moştenitorul narcisismului" (A. Reich, în B. Grunberger & J. Chasseguet-Smirgel, 1998, p. 145-169).

Clinicienii au considerat că este important să se păstreze în terminologie conceptul de Eu ideal, în măsura în care, în practică, au constatat apariţia unor tensiuni foarte mari între Eul ideal ce tinde să dea amplitudine maximă narcisismului patologic, şi Supraeu, format din interdicţii, cu rol constrângător.

Eul ideal, rezultat din narcisismul primar, este un fel de „proiect personal", care îi asigură individului o anumită autonomie şi originalitate în raport cu lumea exterioară; dimpotrivă, Supraeul, de origine pulsională, este în mare măsură rezultatul exigenţelor exterioare. O altă diferenţă constă în faptul că Supraeul este o instanţă mai tardivă şi conformă cu realitatea, în timp ce Eul ideal, se formează mult mai devreme, fiind mult mai narcisic. Supraeul, cu o structură mult mai complexă, este asimilat conştiinţei morale.

Alţi autori, au încercat să stabilească o diferenţă conceptuală între Eu, în calitatea de instanţă sau ca „substructură" a personalităţii (alături de Sine şi Supraeu) şi Eu, ca obiect al dragostei de sine. Heinz Hartmann consideră că în materie de narcisism, apare confuzia dintre două cupluri opuse: primul este constituit din Self, adică subiectul prin opoziţie cu obiectul; al doilea se referă la Eu, ca instanţă opusă celorlalte două instanţe psihice.

A. Green notează că, de la un autor la altul, conceptul de Self dobândeşte valenţe diferite. Unii autori, cum ar fi: Hartmann, Kohut, Winnicott îi conferă valoare de „Eu global", putător de investiţii narcisice, care fundamentează sentimentul de identitate.

Pentru Hartmann, contrariul investiţiei de obiect nu este investirea Eului, ci a propriei persoane, a Self-ului. Această investiţie se poate situa la nivelul Sinelui, Eului sau Supraeului. Heinz Hartmann aduce clarificări noţiunii de narcisism, definindu-l ca investirea libidinală nu a Eului (Ego-cathexis), ci a Self-ului (Self-cathexis). *„Când se foloseşte termenul narcisism, se pare că se confundă adesea două cupluri de contrarii:*

primul se referă la Self (adică la persoana proprie în raport cu obiectul), al doilea se referă la Eu ca substructură a personalității, în opoziție cu alte substructuri ale personalității. Cu toate aceste, opusul investiției de obiect nu este investirea Eului (Ego-cathexis), ci investiția propriei persoane, adică investiția Self-ului (Self-cathexis); când vorbim de investiție de sine, nu înseamnă că aceasta este situată la nivelul Sinelui, Eului sau Supraeului. [...] Lucrurile se clarifică prin definirea narcisismului ca investiție libidinală nu a Eului, ci a Self-ului". (H. Hartmann, 1967, p. 131, în J. S. Kafka, 1999, p. 171). Autorul introduce noțiunea de „Eu autonom", negând geneza conflictuală a Eului, așa cum o definea Freud.

În psihologia Eului (*Self psychology*), care încearcă să clarifice problemele legate de imaginea de sine şi problematica narcisismului, numele lui Heinz Kohut (1971) este în prim plan. Heinz Kohut, psihiatru şi psihanalist american (Chicago), şi-a consacrat cea mai mare parte a vieții, studiilor despre narcisism. Teoria lui Kohut nu poate fi înțeleasă în afara cadrului conceptual al Ego-psihologiei americane, el fiind unul dintre întemeietorii acestei şcoli.

Kohut studiază fenomenele care se raportează la Self, la coeziunea şi diviziunile sale. El postulează că narcisismul are o linie autonomă de dezvoltare, de la nivelul cel mai primitiv la cel mai evoluat, adaptat şi acceptat din punct de vedere cultural. Deşi consideră că narcisismul are determinanți înnăscuți, autorul nu contestă contribuția majoră pe care o are interacțiunea copilului cu mediul său, interacțiune ce poate favoriza sau limita organizarea coezivă a Self-ului şi formarea funcțiilor de ideal.

Idealizarea poartă asupra Eului; este un Eu ideal pe care unii autori îl diferențiază de idealul de Eu. Idealizarea Eului a fost descrisă în dimensiunea sa patologică de Kohut, sub denumirea de „Self grandios".

Continuându-l pe Kohut, Kernberg aduce o contribuție personală conceptului de „Self grandios". Pentru acest autor, dincolo de anumite stări narcisice patologice, relația nu se mai stabileşte între Self şi obiect, ci „între un Self primitiv, patologic şi grandios" şi proiecția temporară a acestui Self grandios asupra obiectelor.

Patologia funcțiilor de ideal este cunoscută sub numele de *megalomanie*. Această patologie specifică a Supraeului poate fi considerată drept tipică. Variațiile sentimentului de stimă de sine – provenind din instabilitatea structurală a Eului şi din oscilația, pe de o parte dintre structurile megalomane şi regresia la stadiul de nondiferențiere şi, pe de altă parte, dintre imaginație şi realitate –, sunt accentuate considerabil de elementele primitive şi exigente ale Supraeului (A. Reich, op. cit.). În consecință, stările de megalomanie vor alterna cu perioadele de subestimare, ceea ce sugerează o patologie asemănătoare personalității borderline („cazuri-limită").

3.1. Relația dintre narcisism şi stima de sine

Nu se poate vorbi de narcisism, fără a se vorbi de funcția de ideal, la care Eul trebuie să se raporteze în permanență. Coroborarea idealurilor aparținând Eului ideal, produce creşterea stimei de sine, orice deficit legat de ideal producând o „rană narcisică".

De multe ori, în lucrările sale, Freud utilizează conceptele de Eu ideal şi ideal de Eu, ca fiind echivalente. El aminteşte totuşi că, datorită idealului de Eu, narcisismul capătă conotaţii morale şi etice, fiind conceput ca un „narcisism moral". Astfel se explică de ce narcisismul a fost asociat cu stima sau respectul de sine. Sentimentul de stimă de sine depinde în mare măsură de gradul de narcisism.

Un sentiment puternic de stimă de sine pare a fi o condiţie esenţială pentru o viaţă mai bună. O parte a stimei de sine este în relaţie strânsă cu narcisismul infantil. Dacă noţiunea de narcisism primar presupune o stare primitivă, an-obiectuală, nediferenţiată, fără clivaj între subiect şi lumea exterioară, formarea sentimentului de stimă de sine, dimpotrivă, face să intervină în mare parte obiectul, în relaţia de dragoste cu subiectul.

Stima de sine îşi are deci originea, în satisfacţia libidoului de obiect. După ce a interiorizat dragostea mamei, pe care o recunoaşte ca *alter,* copilul se va putea iubi aşa cum a fost iubit de aceasta. Gratificările narcisice rezultate din îngrijirile materne, confirmă copilului faptul că este obiect al dragostei sale, pe această relaţie fundamentându-se stima de sine (P. Dessuant, *Le narcissisme,* 1994, p. 42-43).

În copilărie, stima de sine depinde de distanţa care separă dorinţele de Eu, după cum va depinde la adultul de mai târziu, de distanţa dintre Eu şi Supraeu. Identificările precoce ale copilului cu calităţile părinţilor, dau naştere dorinţei de a atinge anumite idealuri, cele induse sau impuse de părinţi, care devin cu timpul, idealuri ale propriului Eu. Idealul narcisic al copilului este reflexul sau proiecţia narcisismului părinţilor care au renunţat la propriul narcisism (la propriile aspiraţii şi idealuri), pentru a-l investi în copii (exemplul părinţilor care tind să îşi realizeze idealurile eşuate prin intermediul copiilor).

Sentimentul de stimă de sine apare mai întâi ca „expresie a grandorii Eului", fără a ţine cont de elementele care compun această grandoare. Orice ideal atins, orice reziduu al sentimentului primitiv de omnipotenţă pe care experienţa l-a confirmat, contribuie la consolidarea sentimentului de stimă de sine.

Unii autori fac din Eul ideal, instanţa idealurilor care persistă la orice vârstă, se adaptează la realitate şi care răspunde de idealul de Eu. Idealul de Eu reprezintă, de fapt, o oglindă în care Eul, cu calităţile şi cu defectele sale, se poate estima şi evalua (pozitiv sau negativ). Stima de sine depinde de relaţia dintre Eu şi ideal, dar în bună parte depinde şi de imaginea pe care ceilalţi şi o fac despre noi.

Daniel Lagache examinează în detaliu Sinele, Eul şi Supraeul şi ajunge la concluzia că, în general, individului îi „scapă" modul în care „Supraeul acţionează asupra Eului"; Supraeului îi revine rolul de a regla sentimentul stimei de sine, sursă de motivaţii axiologice şi de afecte, ce explică satisfacţia sau insatisfacţia de sine. De exemplu, asumarea sau respingerea sentimentului de culpabilitate, se realizează întotdeauna la nivelul Eului.

Edith Jacobson a subliniat că „sentimentul de Eu normal", derivă din percepţia unui Self integrat (adică percepţia pe care un individ o are despre el însuşi, în multiplele sale interacţiuni cu obiectele), în timp ce „stima de sine" (self-esteem) sau „respectul de sine" depind de investiţia libidinală a Self-ului integrat. Nivelul

sau intensitatea stimei de sine, reflectă intensitatea investiției narcisice a Self-ului. Cu toate acestea, stima sau respectul de sine nu constituie simpla reflecție a „investițiilor instinctuale", ci este întotdeauna expresia asocierii unor componente afective şi cognitive ale personalității, reprezentând, în consecință, nivelurile cele mai diferențiate ale investiției narcisice (E. Jacobson, în J.-B. Pontalis, 2000, p. 274).

Hartmann apreciază că funcția „critică" a Self-ului îşi are originea în Supraeu; Eul comportă, de asemenea, o astfel de funcție, cu rol în stimularea stimei de sine.

În opinia lui Otto Kernberg, percepția unui Self integrat constituie sentimentul de sine. Stima sau respectul de sine depinde de investirea libidinală a Self-ului integrat (O. Kernberg, în P. Dessuant, 1994, p. 112). Această investiție, supusă influenței mai multor structuri intrapsihice, defineşte narcisismul normal. Atât Supraeul, cât şi Eul, exercitând în mod constant o funcție critică, contribuie la formarea şi menținerea stimei de sine. Kernberg consideră Eul ideal o substructură a Supraeului, cu rol specific, defensiv, care contribuie alături de aspectele critice şi primitive ale Supraeului, la reglarea stimei de sine. Schafer sugerează că Eul ideal are o funcție „protectoare", defensivă.

Se poate aprecia că, stima de sine este condiționată, în principal, de activitatea a două din instanțele personalității: prima este *Supraeul*, care prin evaluările „critice" sau punitive ale Eului reglează stima de sine într-un mod predominant „negativ"; cealaltă structură care intră în joc în reglarea stimei de sine este *Eul ideal*, rezultat din integrarea imaginilor de sine ideale, care acționează în mod „pozitiv", cu condiția ca Self-ul să se afle la „înălțimea cerințelor şi aşteptărilor sale". Când investiția narcisică a Selfului are valențe pozitive, individul uman se află în armonie cu sine şi lumea, fiind capabil să dăruiască şi să primească iubirea celorlalți.

3.2. Narcisismul colectiv

J. Laplanche şi J.-B. Pontalis (1967), definesc Eul ideal ca fiind instanța personalității ce rezultă din convergența narcisismului (idealizarea Eului) cu identificarea cu părinții (sau substitutul acestora) şi cu idealurile colective.

Identificările Supraeului îşi păstrează de-a lungul vieții subiectului, forma specifică de structuri diferențiate în interiorul Eului; identificările cele mai precoce, sunt identificări ale Eului, adică identificări total integrate la nivelul Eului

Eul ideal îşi are rădăcinile în identificarea primară. Conform opiniei lui Daniel Lagache, procesul de formare a Eului ideal serveşte drept fundament identificării eroice cu *personaje excepționale*, idee în acord perfect cu teoria lui Janine Chasseguet-Smirgel (inspirată de *Psihologia maselor*, a lui Freud), care afirmă că leader-ul, simbolizează idealul comun al mulțimii.

Într-un articol despre Supraeu, Joseph Sandler (1959), arată că există situații în care Eul poate şi vrea să ignore critica şi preceptele Supraeului, dacă poate obține astfel un aport narcisic satisfăcător. Se observă adesea că, impresionantele fenomene în schimbarea idealurilor, a caracterului şi a moralității, rezultă din sentimentul de apartenență şi identificare cu un grup.

Membrii grupului îşi pierd limitele propriei individualităţi; această pierdere a particularităţilor personale este cu atât mai necesară, cu cât contribuie la omogenizarea masei, în ansamblul său. Ea permite fiecărui membru să se identifice cu grupul, considerat ca întreg, ceea ce îi conferă sentimentul de *atotputernicie narcisică*[1]. Exaltarea membrilor grupului indică faptul că, în mod inconştient, Eul fiecărui individ se extinde asupra Eului celorlalţi membrii ai grupului. Extensia Eului individual, la grup, se explică prin propensiunea la pierderea limitelor Eului, ceea ce îl face pe individ capabil nu doar să se identifice cu fiecare membru al grupului, dar şi cu formaţiunea colectivă în totalitatea sa (Eul fiecăruia se extinde la ansamblul grupului). Această extensie a Eului la grup, permite indivizilor care îl compun să atingă satisfacţia suprapunerii dintre Eul real şi Eul ideal, reprezentat de grup şi de leaderul acestuia.

Dacă această identificare cu idealurile unui grup sau ale unui leader produce o satisfacţie narcisică suficient de mare, atunci Supraeul individual va fi complet ignorat, iar funcţiile sale pot fi asumate de idealurile, preceptele şi comportamentul grupului. Însă, fuziunea Eurilor individuale în colectivitate este însoţită de reducerea narcisismului individual. În plus, dacă idealurile grupului permit o gratificare directă sau imediată a dorinţelor instinctuale, atunci se produce o transformare completă a personalităţii individuale (individul va renunţa la Supraeul personal, pe care îl va substitui, prin adoptarea criteriilor morale ale grupului de apartenenţă).

4. Narcisismul: de la normal la patologic

Narcisismul este un concept cu „două feţe" contradictorii, un „Ianus bifrons" care reflectă aspectele normale şi patologice ale iubirii de sine. Există un narcisism „cotidian" ale cărui aspecte benefice, fondate pe iubirea normală, „sănătoasă" faţă de sine, permite dezvoltarea normală a iubirii obiectuale şi care reprezintă, în egală măsură, un mod de protecţie psihică şi somatică, dar şi un narcisism „defensiv", cu consecinţe patologice.

---

[1] Fenomenul de *atotputernicie narcisică* la nivelul colectivităţii umane, a fost magistral descris de Gustave le Bon, în lucrarea *Psihologia mulţimilor*. Mulţimea psihologică constituie o „unică fiinţă" care se supune legii unităţii mentale. Indivizii dobândesc noi caracteristici, extrem de diferite de cele ale indivizilor care o compun; în mulţime, individul numai este el însuşi, ci un automat lipsit de voinţă. Există direcţionarea strictă a ideilor şi sentimentelor la indivizii din care sunt compuse, ajungându-se la dispariţia personalităţii conştiente a acestora. Mulţimea este aproape exclusiv condusă de inconştient. Unele caracteristici psihologice ale mulţimilor sunt comune cu cele ale indivizilor izolaţi; altele, dimpotrivă, nu se întâlnesc decât în colectivitate. La nivelul sufletului colectiv, aptitudinile individuale ale oamenilor şi, în consecinţă, personalitatea lor, dispar. Eterogenul se dizolvă în omogen, iar fenomenele inconştiente predomină. Apariţia caracteristicilor specifice ale mulţimilor sunt: sentimentul unei puteri invincibile; contagiunea mentală; sugestibilitatea. Pentru mulţime, datorită numărului membrilor săi care îi dă sentimentul unei forţe irezistibile, noţiunea de imposibil dispare. (G. LE BON – *Psihologia mulţimilor*, Bucureşti, Editura Anima, 1990, p. 19).

În 1949, Winnicott (*Jeu et réalité*), descria caracteristicile pozitive ale unui *narcisism benefic,* care permite copilului să-şi construiască un Eu, o identitate şi o personalitate unitare, capabile să-i asigure continuitatea existenţei şi, valenţele negative ale unui *narcisism mortifer,* consecinţă directă a experienţei de viaţă. La rândul său, André Green (*Narcissisme de vie, narcissisme de mort,* 1983), admite că se poate vorbi de un „narcisism de viaţă" şi de un „narcisism de moarte"

Sigmund Freud identifică versantul patologic al melancoliei, cu caracter autodistructiv, etichetându-l ca „psihonevroză narcisică". Freud utilizează termenul într-un sens total diferit de sensul actual; pentru el „nevroza narcisică" ar corespunde cu ceea ce psihiatrii înţeleg, de obicei, prin psihoză.

Dimpotrivă, pentru autori contemporani cum ar fi Heinz Kohut şi Otto Kernberg, „nevrozele narcisice" se situează între psihozele şi nevrozele aşa-zis clasice, pe care le asimilează mai mult sau mai puţin „stărilor limită". Cercetările celor două şcoli americane, reprezentate de Kohut şi Kernberg au pus în evidenţă importanţa tulburărilor narcisice în spectrul psihopatologiei contemporane. Heinz Kohut consideră că narcisismul are o evoluţie proprie, iar caracterul său patologic ar decurge dintr-o fixaţie a „Self-ului grandios", la nivelul *imago*-urilor parentale idealizate.

Psihopatologia nucleară a acestor indivizi se referă la Self, la lipsa de coeziune a acestuia; fiind ameninţate de fragmentarea şi menţinerea unui Self coerent, datorită lipsei confirmărilor adecvate, „în oglindă" din partea Eului (amintim că ego-psihologii fac distincţie între Eu real, „obiectiv" şi Self, acesta din urmă fiind „Eul reflexiv"), personalităţile narcisice apelează la un fel de „autostimulare" în vederea păstrării coeziunii Eului (H. Kohut, in B. Grunberger şi J. Chasseguet-Smirgel, 1998, p. 273).

Postulând o linie autonomă de dezvoltare a laturii narcisice a personalităţii, care va conduce la dobândirea unor trăsături mature, cu rol adaptativ, rezultate ca urmare a investiţiei narcisice a propriului Eu, Kohut îşi susţine argumentele în favoarea aspectelor pozitive şi „sănătoase" ale narcisismului. Chiar dacă există atitudini pozitive cu privire la personalitatea narcisică, se constată că uneori, termenul de narcisism dobândeşte o conotaţie peiorativă, desemnând un proces de regresie sau de defensă fragilă sau eşuată.

Pacienţii narcisici diferă de psihotici şi de stările limită, prin coeziunea Self-ului şi prin faptul că obiectele investite sunt caracterizate, de asemenea, prin coeziune; deci, pentru a deveni psihotici le lipseşte clivajul (rolul clivajului în etiologia narcisismului, face diferenţa între cele două şcoli americane).

Psihiatrul şi psihanalistul, Otto Kernberg, director al spitalului Cornell din New York, cu siguranţă la ora actuală, cea mai mare autoritate în domeniul studiului personalităţii narcisice, este unul dintre puţinii psihanalişti americani care a integrat teoriile Melaniei Klein, propriilor concepţii despre psihicul uman.

Kernberg propune conceptualizarea narcisismului în termeni de structură intrapsihică. El distinge un *narcisism normal* şi un *narcisism patologic*.

Ca şi Hartmann, Kernberg defineşte *narcisismul normal ca fiind investiţia libidinală a Self-ului*. Self-ul este o structură intrapsihică constituită din

reprezentările de sine şi din dispoziţiile afective asociate acestor reprezentări. Reprezentările de sine sunt structuri afectiv-cognitive care reflectă percepţia pe care un individ o are despre el însuşi, atât în interacţiunile sale reale cu alţi indivizi semnificativi pentru el, cât şi în interacţiunile sale cu reprezentările interne (reprezentările reale sau fantasmatice pe care le au ceilalţi despre el, numite şi reprezentări de obiect). Self-ul face parte integrantă din Eu, care presupune atât reprezentările de obiect, cât şi imaginile de sine ideale, în diferite stadii de abstractizare şi integrare. Se poate spune că Self-ul normal este integrat, în măsura în care reprezentările de sine sunt integrate într-un ansamblu dinamic. Absenţa unui Self integrat este identificată clinic prin „stări contradictorii ale Eului", disociate sau clivate, care alternează, fără a ajunge vreodată să se integreze într-un Eu unitar.

Investiţia libidinală[2] a Self-ului normal, care integrează atât componente libidinale, cât şi agresive, se adresează atât reprezentărilor pozitive de sine, cât şi reprezentărilor negative. Narcisismul normal se constituie pe un „Self realist" care integrează, fără a disocia, reprezentări de sine diferite, altfel spus, „imagini de sine pozitive şi negative". Astfel, la nivelul Self-ului trebuie integrate simultan, „dragostea şi ura faţă de sine" care, în mod paradoxal, constituie condiţia prealabilă a unei „iubiri normale".

În plus, narcisismul normal depinde de nivelul de dezvoltare a Self-ului, de gradul de maturizare a Eului (prin opoziţie cu Eul infantil), de motivaţiile, aspiraţiile şi idealurile acestuia. (O. Kernberg, 2002, p. 136-137).

În ceea ce priveşte *narcisismul patologic, acesta apare în cazul în care Self-ul dezvoltă procese identificatorii patogene, pe baza „hiperidealizării" imaginii de sine*. În plan comportamental, narcisismul patologic comportă un aspect de „centrare pe sine". Otto Kernberg susţine că narcisismul patologic se manifestă la trei niveluri:

1. regresia narcisismului adultului normal, la narcisismul infantil normal.

2. relaţia cu un obiect care reprezintă Self-ul; între Self şi obiect se stabileşte o relaţie de identificare.

3. relaţia cu un „Self grandios" asupra căruia se proiectează temporar. Spre deosebire de conceptul de „Self-ului gandios" al lui Kohut, care consideră că aspectele patologice ale narcisismului rezultă din lipsa de coeziune a acestuia, la Kernberg, „Self-ul grandios" are întotdeauna o structură integrată; în acest din urmă caz, „Self-ul grandios" are un caracter patologic, datorită regresiei temporare sau a fixaţiei la un stadiu infantil de dezvoltare, ca urmare a identificărilor repetate cu un obiect.

Otto Kernberg identifică o serie de pacienţi a căror problemă principală este afectarea stimei sau respectului de sine, dezvoltând astfel o patologie de tip

[2] Trebuie subliniat că o asemenea investiţie nu provine, pur şi simplu, dintr-o sursă instinctuală de energie libidinală, ci din numeroasele relaţii existente între Self şi alte structuri intrapsihice: structurile din interiorul Eului (determinanţii intrasistemici ai narcisismului) şi structurile din interiorul Supraeului şi Self-ului (determinanţii intersistemici ai narcisismului).

narcisic. În toate cazurile, trăsăturile patologice ale personalității narcisice au drept obiectiv protejarea stimei de sine, a cărei minimă „lezare", poate produce o „rană narcisică" profundă. Elucidarea modului de organizare a personalității narcisice constă în identificarea şi înțelegerea mecanismelor de apărare ale Eului, lucru destul de dificil de realizat, întrucât în acest caz, defensele, predominat patologice, se combină în mod variabil.

Mecanismele defensive ale personalității narcisice sunt mecanisme primitive, cum ar fi: clivajul, negarea, identificarea proiectivă, idealizarea patologică, omnipotența narcisică (atotputernicia gândirii) şi devalorizarea (narcisicii manifestă neîncredere în alții şi îi devalorizează). În narcisismul patologic stările conflictuale ale Eului se exprimă independent unele de altele (dincolo de clivaj pot să apară defense secundare, tocmai cu rolul de a „proteja" această disociere).

Idealizarea reprezintă o defensă importantă în structurile narcisice, la aceşti subiecți întâlnindu-se frecvent temeri paranoide asociate cu sentimente primitive agresive. Omnipotența şi devalorizarea sunt două operații defensive foarte asemănătoare, care se referă la identificarea individului cu imagini de sine şi de obiect, „hiperidealizate", „gonflate", pentru a se proteja de amenințările celorlalți semeni. O asemenea „idealizare de sine" suscită de obicei, fantasme magice de omnipotență. Corolarul imediat al acestei fantasme este devalorizarea celorlalți şi convingerea fermă cu privire la propria superioritate. Toate aceste defense îndeplinesc la aceşti pacienți, pe lângă alte funcții, şi o *funcție narcisică: aceea de a proteja şi asigura stima de sine.* (La personalitățile narcisice stima de sine este profund afectată, iar o critică prea aspră poate declanşa o depresie severă).

5. Caracteristicile personalității narcisice

Într-una dintre lucrările sale de referință, *Analiza Self-ului* (*The Analysis of the Self,* 1971), Kohut face descrierea personalității narcisice, relevând caracterul „artificial", inautentic pe care îl inspiră persoanele din această categorie. Cartea începe cu un articol metaforic, sugestiv intitulat *„Teatrul marionetelor"*, în care se povesteşte că un balerin, într-una din conversațiile sale imaginare cu autorul, susține că, „prin comparație cu teatrul obişnuit, în care actorii sunt ființe umane, teatrul de marionete este aproape perfect". Sufletul marionetei îşi are „sediul" la nivelul centrului de greutate; animatorul marionetelor trebuie, pur şi simplu, să găsească acest centru, iar mişcările marionetei vor atinge un grad de perfecțiune, care nu poate fi imaginat la un dansator. Dat fiind faptul că, marionetele „nu au rațiune", iar sufletul şi centrul lor de greutate coincid, este de înțeles că acestea nu sunt „nici artificiale" şi „nici pretențioase". Dimpotrivă, ființa umană conştientă de sine este „artificială şi pretențioasă" (H. Kohut, 1971, în B. Grunberger şi J. Chasseguet-Smirgel, 1998, p. 260-289).

În cartea *Personalitatea narcisică* (*La personnalité narcissique*), Kernberg susține ideea că personalitățile narcisice trăiesc o „experiență subiectivă a vidului", datorită perturbării temporare sau permanente a relației de obiect. Simptomul de „vid" sau de „experiență subiectivă a vidului", poate lua diverse forme, cum ar fi:

anxietatea, oboseala, depresia, incapacitatea de a suporta singurătatea, de a se angaja în relaţii de dragoste. O altă caracteristică fundamentală a personalităţii narcisice, rezultată ca urmare a apariţiei sentim entului de vid interior, este alterarea imaginii şi, mai ales, a identităţii de sine (care diferă în mod considerabil de criza de identitate!), exprimată în „sindromul identităţii difuze". La personalităţile narcisice, Self-ul integrat este înlocuit de un „Self grandios" patologic, care asociat cu vidul, anxieteatea şi depresia, constituie tabloul caracteristic al narcisismului patologic.

În literatura de specialitate, personalitatea narcisică şi personalitatea borderline sunt adeseori confundate. Similitudinea cu stările limită rezidă în predominanţa mecanismelor de clivaj sau de disociere primitivă, aşa cum se reflectă ele în stările clivate sau disociate ale Eului. Astfel, la personalităţile narcisice pot coexista grandoarea, timiditatea şi sentimentul de inferioritate, fără a se afecta reciproc. Mecanismele de clivaj sunt consolidate prin forme primitive de proiecţie şi de idealizare, prin manifestări de control omnipotent, de repliere narcisică şi de devalorizare. Toate aceste mecanisme de apărare sunt caracteristice atât organizării personalităţii borderline, cât şi personalităţii narcisice.

În ceea ce priveşte diferenţa între structura narcisică şi organizarea limită[3], adaugă Kernberg, aceasta constă în faptul că la personalităţile narcisice există un Self „grandios" patologic, dar integrat. Acest Self „grandios" este: *„o condensare patologică a unor aspecte ale Eului real, Eului ideal şi a obiectelor idealizate din mica copilărie şi incorporează anumite elemente ale Supraeului"* (O. Kernberg, *La personnalité narcissique,* 2002, p. 68). În consecinţă, integrarea Supraeului este defectuoasă, frontiera dintre Eu şi Supraeu nu este clară, imaginile de sine şi de alţii sunt vagi şi negative, iar viaţa intrapsihică, în ansamblul ei, este deteriorată.

Self-ul „grandios" patologic compensează disocierea primitivă sau clivajul Self-ului, dar cu preţul deteriorării relaţiei de obiect, care este cu mult mai gravă decât la pacienţii boderline, non-narcisici. Acest tip de Self, explică paradoxul pacienţilor narcisici: la „suprafaţă" atât comportamentul, cât şi adaptarea socială par relativ normale, dar o observaţie mai atentă pune în evidenţă prezenţa mecanismelor de clivaj şi o patologie gravă a Eului.

Unii indivizi cu personalitate narcisică funcţionează la nivel boderline, manifestând o evidentă vulnerabilitate a Eului, exprimată prin incapacitate de a tolera anxietatea, lipsa generală a controlului pulsional şi absenţa frapantă a

[3] În lucrarea Tulburările limită ale personalităţii, Otto Kernberg propune înlocuirea termenului de „stare limită" cu cel de „organizare limită". Conform opiniei sale, ar exista o structură particulară, alcătuită dintr-un ansamblu de mecanisme care contribuie la formarea de trăsături de personalitate şi de simptome, cu o organizare destul de simplă; în schimb, starea limită presupune un ansamblu de deficienţe şi inadecvări ale organizării psihice, de unde şi caracterul specific de instabilitate psihică, putându-se transforma oricând în psihoză. Kernberg evidenţiază că un psihotic şi un pacient cu organizare limită, pot să folosească în scop defensiv aceleaşi mecanisme de apărare ale Eului, în principal de ordin psihotic, dar acestea reflectă în mod diferit adaptarea individului la mediu.

sublimării. Kohut remarca faptul că pacienții narcisici cu funcționare borderline, manifestă reacții de furie intensă, cunoscute sub numele de „furie narcisică". Integrarea unei imagini de sine hiperidealizate, în structura Self-ului grandios, asociată cu mecanisme de proiecție şi introiecție, îi permite personalității narcisice să se adapteze la solicitările mediului extern.

Kohut şi Kernberg susțin că personalitățile narcisice manifestă „răceală afectivă", sunt singuratice şi reținute în relațiile sociale, expresie a unui comportament defensiv, în scopul de a evita orice decepție sau dependență şi fac eforturi pentru *a restaura imaginea şi stima de sine,* „compromise de traumatisme precoce".

Conform descrierii CIM-10 (F60.8) personalitatea narcisică se caracterizează prin supraestimare de sine şi a propriilor capacități; sentimentul de a fi unică, nevoia de a fi recunoscută ca fiind o „ființă excepțională"; nu suportă critica, cea mai neînsemnată observație aducând grave lezări ale imaginii de sine, cunoscută sub sintagma de rană narcisică. Personalitatea narcisică manifestă un sentiment de superioritate în raport cu ceilalți, aroganță, nevoia de a fi admirată şi lipsă de empatie; poate manifesta delir de grandoare, considerând că face parte din categoria celor „aleşi", cărora li se cuvine orice. Narcisicul se deosebeşte de antisocial prin „grandoarea" sa, tendința de a-şi exagera talentul şi de a se considera ca fiind unic şi superior (Gunderson, 2001), şi de personalitatea borderline, prin aceea că, nu se îndoieşte de nimeni şi de nimic, cu atât mai puțin de „valoarea sa ieşită din comun" (indivizii cu borderline sunt copleşiți de îndoieli). Pentru narcisic celălalt nu are valoare, acesta fiind doar un instrument folosit pentru a-şi flata Eul său nemăsurat, „grandios"…

Bibliografie

CHABERT, C.; BRELET-FOULARD, F.; BRUSSET, B., *Névroses et fonctionnements limites,* Paris, Dunod, 1998.

CHABROL, H.; CALLAHAN, S., *Mécanismes de défense et coping,* Paris, Dunod, 2004.

CHASSEGUET-SMIRGEL, J., *L'idéal du Moi et le groupe*, în B. Grunberger; J.Chasseguet-Smirgel (coord.), *Le narcissisme. Amour de soi,* Paris, Tchou (Ed.), p. 171-187, 1998.

DIVERSITATE ŞI FLEXIBILITATE METODOLOGICĂ ÎN ACTIVITATEA PSIHOLOGULUI ŞCOLAR

MARGARETA MODREA

Methodological diversity and flexibility in the activity of the school psychologist. The following article aims to show (through three case studies inclusively) that the school psychologist must usually confront serious professional challenges; accordingly, he needs to be familiar with various psychotherapeutic patterns that must be creatively adapted to the casuistic diversity he deals with.

Key words: school psychologist, psychotherapeutic methods, case studies.

Cadru preliminar

Într-un sistem de învățământ modern, necesitatea prezenței în şcoală a psihologului poate fi susținută prin cel puțin două argumente: pe de o parte, vulnerabilitatea mai mare a vârstelor tinere în contextul social actual, iar, pe de altă parte, insuficienta disponibilitate a familiilor de a gestiona eficient problemele copiilor (din motive de timp limitat, absența unor informații şi abilități legate de dezvoltarea psihică specifică primelor etape ale vieții etc.).

În România, conform legislației actuale, psihologii din sistemul de învățământ preuniversitar îşi desfăşoară activitatea în cadrul cabinetelor de asistență psihopedagogică organizate pentru şcoli care totalizează un număr de minimum 800 de elevi.

La prima vedere, aceşti profesionişti sunt preocupați de problemele obişnuite ale elevilor, legate de: autocunoaştere, obținerea performanțelor şcolare, identificarea aptitudinilor, orientarea şcolară şi profesională, ameliorarea relațiilor cu profesorii, colegii şi părinții, dezvoltarea personală şi întărirea eului, adaptarea şcolară şi socială etc. (v. Regulamentul Comisiei de Psihologie Educațională a CPR – www.copsi.ro).

Cu siguranță, astfel de obiective figurează şi în agenda de lucru a consilierilor şcolari/educaționali, care nu sunt, în mod obligatoriu, de formație psihologi.

Deşi mulți autori recunosc imposibilitatea delimitării nete a celor două profesii (A. Baban, 2003, G. Tomşa, 1999), cei mai mulți accentuează asupra faptului că psihologul intervine mai ales în situații de criză (K. Cherry, 2002, J. Sandoval, J. M. Davis, 1992).

Privind însă mai atent în realitatea concretă, imediată, psihologul şcolar se confruntă cu o mult mai mare varietate de probleme, fiind favorizat – din perspectiva eficienței muncii sale – de prezența unor calități de psihodiagnostician şi clinician, dar şi de pedagog.

Cercetări filosofico-psihologice, anul II, nr. 2, p. 101-114, Bucureşti, 2010

În mod inevitabil, unele dintre situațiile pe care le întâlnește pot friza atipicul, patologicul şi, în orice caz, ele sunt consecințe atât ale trăsăturilor de personalitate ale celor care-i solicită ajutorul, cât şi ale unui complex de factori mai generali: de vârstă şi de gen, individuali şi grupali, sociali, economici, culturali.

1.1. Variabilele vârstă şi gen în atenția psihologului şcolar

Psihologul şcolar este solicitat să abordeze problematicile psihologice specifice tuturor etapelor de vârstă, începând cu cea preşcolară şi terminând cu cea corespunzătoare senectuții. Această afirmație poate părea surprinzătoare în contextul temei la care ne referim aici. Ea îşi găseşte, însă, justificarea dacă avem în vedere că, la serviciile cabinetelor psihologice şcolare apelează nu doar copii şi adolescenți ci şi cadre didactice (situate pe diferite paliere de vârstă), precum şi aparținătorii elevilor, care, în condițiile actuale, nu sunt numai părinții ci şi, în lipsa acestora, frații/surorile mai mari, unchii/mătuşile şi, adesea, bunicii. Toți aceştia, prin personalitățile lor, pot induce sau întreține comportamente dezadaptative în rândul celor mai mici.

Eventualele dificultăți şcolare ale elevilor sunt frecvent legate de caracteristicile de vârstă ale celor alături de care conviețuiesc, sau în grija cărora sunt lăsați. S-ar putea spune că acea mult-invocată prăpastie dintre generații se manifestă astăzi chiar când avem în vedere intervale de vârstă mult mai mici decât cele care îi separă pe copii de părinți şi bunici. Cu siguranță, pentru înțelegerea unor caracteristici de personalitate, rămâne valabilă şi utilă ordinea naşterii fraților (Adler), dar ea trebuie completată cu informații despre rețeaua de conexiuni care structurează mediile imediat şi cel mai larg în care evoluează fiecare dintre frați.

Este evident că, în intervențiile sale ameliorative, psihologul este nevoit să țină cont, în cunoştință de cauză, de specificul psihologic al vârstelor, de crizele caracteristice acestora (Erikson) întrucât variabila vârstă, prin tot ceea ce implică ea, poate fi responsabilă de sporirea riscului confruntărilor între diverse trebuințe, concepții, expectanțe, cu consecințele de rigoare asupra evoluției celor mai tineri.

Problematica diferențelor de gen reprezintă o altă preocupare a psihologiei ultimilor ani, la nivel mondial, iar psihologul şcolar nu o poate ignora din cel puțin două motive:

1. pentru că, în calitate de consilier şi/sau terapeut, se confruntă tot mai frecvent cu tulburări şi comportamente specifice fiecărui gen (de exemplu, anorexia nervoasă, mai ales la fete, agresivitatea şi violența, mai ales la băieți);

2. pentru că, în calitatea sa de formator de personalități (sau, cel puțin de opinii), el poate şi trebuie să contribuie la conştientizarea diferențelor de gen de către toți cei implicați – direct sau indirect – în activitatea şcolară; de exemplu: adulții să-şi diferențieze unele aşteptări de la fete comparativ cu cele față de băieți în privința stilului de lucru, al intereselor, al manifestărilor emoționale etc.; de asemenea, adolescenții, în relațiile lor apropiate, să nu pretindă de la partenerul de sex opus moduri de a gândi, simți şi comporta similare propriului sex (ceea ce poate conduce la frustrări importante). Aceeaşi observație este valabilă şi în

privința relației dintre frați şi surori aflați la vârsta adolescenței. De exemplu, nu rareori întâlnim situații în care fetele reclamă un tratament excesiv de restrictiv din partea părinților, în timp ce îşi exprimă indignarea față de „libertățile" pe care aceştia le acordă aproape necondiționat fraților (băieți).

Psihologul şcolar trebuie să țină cont că adolescenții, aflați în plin stadiu de dezvoltare a gândirii formale (Piaget), dar cu experiență şi cunoştințe încă insuficiente, au tendința de a face unele erori de raționament cunoscute sub denumirea de *pseudostupiditate* (Elkind). În acest caz, ei transferă *ad litteram* ideea generală de egalitate indiferent de sex, rasă, etnie etc. din domeniul dreptului social (al normelor juridice), în domeniul relațiilor interpersonale informale; de aceea, ei revendică tratament egal din partea tuturor membrilor microgrupului familial fără a ține cont că acesta este prin excelență heterogen şi organizat după norme morale particulare.

1.2. Indivizi şi grupuri - domenii de intervenție ale psihologului şcolar

Diversitatea activității psihologului şcolar se legitimează prin încă două elemente. Unul este lucrul cu individualitățile clienților săi, care au nu doar vârste şi sexe diferite, ci şi, în strânsă legătură cu acestea, trăsături de personalitate (temperamentale, aptitudinale, caracteriale) foarte diferite; acestea, în consecință, conduc la o mare varietate de probleme, veritabile sfidări la adresa competențelor profesionale ale psihologului (după cum vom încerca să ilustrăm şi prin studiile de caz prezentate). Al doilea element îl constituie abordarea problemelor de grup care presupun cunoştințe suplimentare de psihologie socială, psihologia relațiilor de cuplu, psihologie organizațională, toate acestea probându-i abilitățile de mediator în rezolvarea conflictelor.

Intervențiile în colectivele de elevi sunt, cu siguranță, cele mai frecvente, psihologul şcolar având, prin fişa postului, şi obligația derulării unor programe educative şi/sau de consiliere, singur sau în colaborare cu alți specialişti (de ex., medici).

El este adesea consultat de către profesorii diriginți şi de către părinți şi atunci când apar conflicte între elevi sau între elevi şi profesori. De asemenea, nu sunt excepționale nici situațiile în care trebuie să intervină pentru soluționarea unor diferende aparent ireconciliabile între cadrele didactice sau între acestea şi direcțiunea şcolii, psihologul fiind nevoit să-şi exerseze şi să-şi utilizeze din plin competențele de fin observator şi cunoscător al personalităților implicate, de bun comunicator şi rezolvitor de probleme în cadrul organizației respective.

O dificultate suplimentară în astfel de situații rezidă în apartenența psihologului însuşi la colectivul în care trebuie să intervină, ceea ce presupune din partea sa nu doar calități profesionale şi morale recunoscute, înalte capacități de autocontrol emoțional, ci şi o atitudine de echidistanță, empatie şi acceptare necondiționată a celorlalți, în spiritul psihologiei umaniste (Rogers).

1.3. Variabilele status-uri social, economic şi cultural

În toate acțiunile sale, psihologul şcolar trebuie să-şi ajusteze metodologiile, corelând multiple variabile între care, o importanță tot mai mare, în condițiile diferențierii şi stratificării sociale, o are status-ul social, economic şi cultural al clienților. În această privință, psihologul nu trebuie să se lase prins în capcana prejudecăților uzuale ori a idiosincraziilor personale, pornind de la premisa că toți clienții proveniți din medii favorizate trebuie să prezinte anumite caracteristici specifice, diferite de ceilalți. Numai acordând atenția necesară fiecărui caz în parte, în contextul său imediat, precum şi în cel social-general, psihologul poate să ajute în situațiile dificile.

Dinamica tot mai accelerată a societății antrenată în complexul fenomen al globalizării şi tehnicizării îi amprentează pe indivizii de vârste apropiate într-o manieră fără precedent în istorie. Astfel, cel puțin pentru populația tânără, începem să vorbim despre generația DVD-ului, a PC-ului şi internetului, a telefonului mobil, a I-Pod-ului, I-Phon-ului etc. Profesorul canadian Yves Lenoir (2009) afirmă că, în prezent, în condițiile accesului larg la internet, este, practic, imposibil să mai controlăm informația de care poate dispune un tânăr; aceasta face şi mai dificilă sarcina psihologului, el fiind nevoit să intervină asupra unui individ potențial informat (mai mult sau mai puțin corect) despre problema lui şi diversele căi de soluționare.

Un alt fenomen specific epocii globale este şi mobilitatea demografică transfrontalieră care generează separarea membrilor unei familii şi contractarea unor căsătorii mixte, sporind amestecul culturilor, cu interferențele inevitabile care pot accentua tensiunile psihice intra- şi interindividuale, intrafamiliale. În aceste condiții, psihologul şcolar se confruntă cu dificultăți de adaptare lingvistică, interpersonală, curriculară etc. ale copiilor care au trăit mai mult timp într-o altă țară. Acestea îl obligă la o atentă informare şi multă precauție în conceperea şi implementarea programelor de recuperare sau re/adaptare pe care le propune clienților săi.

2. Trei studii de caz

Ca metodă calitativă în psihologie, şi în ciuda minusurilor lui comparativ – de pildă – cu experimentul, studiul de caz a jucat un rol central în elaborarea nosologiei şi în dezvoltarea psihologiei clinice şi a psihopatologiei (M. Montreuil, J. Doron, 2009, p. 282); el este o analiză aprofundată a unui individ (K. Cherry, 2008), putând avea scopuri explorative, descriptive şi explicative, cu suprapunerile inevitabile (R. Yin, 2005, p. 20). Pentru studiile de caz care urmează, trebuie adăugat scopul ameliorativ al intervențiilor efectuate, dat fiind că este vorba despre persoane care apelează la serviciile psihologului pentru diferite dificultăți de adaptare.

2.1.Un copil hiperactiv (?)

Istoric: Valentin are 8 ani şi este în clasa a II-a, fiind transferat deja de la altă şcoală, din cauza comportamentului nestăpânit. Este fiul unic al unei mame singure, divorțată de şase ani, din cauza conflictelor cu soțul agresiv.

Mama recunoaşte că ea însăşi a fost foarte dificilă până târziu, în adolescență, punând această stare pe seama violențelor frecvente din familia sa.

Problema: Mama îl aduce la psiholog pe Valentin cu diagnosticul de hiperactivitate, stabilit de un medic de psihiatrie infantilă, care i-a prescris şi un tratament medicamentos, dar pe care ea a refuzat să i-l mai administreze după ce a constatat că îl « moleşea ».

De peste un an, Valentin are dificultăți de relaționare cu unii colegi şi cu unele dintre cadrele didactice (cele care «țipă»), la care reacționează prin impulsivitate, loviri, jigniri, refuzuri. Mama îşi aminteşte că, de când era foarte mic, adormea spontan (ca reacție de apărare a sistemului nervos!) atunci când aveau loc scandaluri în prezența lui.

Cu toate acestea, el are rezultate şcolare bune şi foarte bune, nivelul intelectual ridicat fiindu-i recunoscut.

În plus, mama este exasperată de cerințele permanente ale băiatului de a-i cumpăra diferite jucării pe care, ulterior le ignoră sau le strică.

Este pasionat de jocuri pe calculator (mai ales cele violente), şi îşi găseşte preocupări atunci când este singur acasă, fără a produce pagube.

Psihodiagnoză: Interviul semistructurat, convorbirea şi observațiile făcute asupra cuplului mamă-fiu, pun sub semnul întrebării diagnosticul psihiatric de *hiperactivitate* (stabilit de medic în urma discuțiilor separate cu cei doi !).

În ciuda faptului că mama recunoaşte ca fiind îndeplinite majoritatea criteriilor pentru această tulburare prevăzute în DSM IV (2003, p. 92), diagnosticul diferențial impune considerarea cercului vicios al afectivității negative care domină relația mamă-copil. Răceala şi ostentația cu care mama îi refuză copilului orice solicitare de a-i cumpăra o nouă jucărie, îi provoacă acestuia o reacție de încrâncenare internă, cu mimică exprimând durerea înfrângerii şi dorința de răzbunare. În plus, atât mama cât şi bunica îi întreține o stare de anxietate quasipermanentă, amenințându-l cu pedepse înfricoşătoare pentru vârsta lui (că va fi dat la casa de copii, că va fi legat de calorifer sau că va fi dus la poliție!).

Dată fiind evidența problemelor afective ca factori generatori ai comportamentului copilului, nu se poate admite diagnosticul psihiatric care, după cum a fost deja remarcat în literatura de specialitate, se pare că a acționat ca o etichetare care a perpetuat problemele şi a blocat valorificarea resurselor existente (I. Dafinoiu, J-L. Vargha, 2005, p. 121).

Dintr-o altă perspectivă, comportamentul impulsiv, nonconformist, vindicativ etc. al lui Valentin pare a satisface majoritatea criteriilor din DSM IV pentru *opoziționismul provocator* (DSM IV, 2003, p. 102). Nici acest diagnostic, însă, nu poate fi susținut fără rezerve întrucât comportamentul copilului nu-i produce o «detresă semnificativă clinic» în activitățile sale, el putând colabora optim cu persoanele calme din preajma sa, şi reuşind să asimileze fără mari dificultăți conținuturile şcolare.

Pentru toate aceste considerente, am apreciat că Valentin şi-a structurat un caracter dificil, favorizat de mediul agresiv (ca pattern familial predispozant). Deficitul afectiv cronic (aşa cum l-a perceput el!) a acționat ca un factor traumati-

zant încă de la cea mai fragedă vârstă, generându-i anxietate şi dificultăţi de adaptare.

Pentru descoperirea persoanei de care este cel mai ataşat copilul (informaţie deosebit de importantă pentru elaborarea strategiei ameliorative), am folosit o tehnică proprie; ea constă în solicitarea de a indica persoana pe care ar accepta-o ca însoţitor în situaţia în care ar câştiga un premiu constând într-o excursie în străinătate. Valentin şi-a indicat un prieten (care este «foarte calm»), - şi nu pe mama, cum ar fi fost de aşteptat - alegere simptomatică pentru cazul său.

Nu am considerat însă necesară utilizarea unor probe psihometrice, acceptând punctul de vedere al unor specialişti care susţin că „simpla cunoaştere a gradului de severitate a unei probleme nu indică şi cauza ei sau modul de intervenţie" (L. Wilmshurst, 2007, p. 70). De mai mare folos ne-au fost informaţiile culese de la persoanele apropiate (mama, bunica, învăţătoarea, colegii şi directorul şcolii unde învaţă Valentin), precum şi unele tehnici proiective (desen, CAT) care au consolidat ideea deficitului afectiv şi al insecurităţii afective a copilului.

Intervenţii. Abordarea acestui caz permite şi impune situarea pe diferite poziţii teoretice şi metodologice. Astfel, din perspectivă psihanalitică, se poate afirma că problemele copilului sunt manifestări ale slabei capacităţi empatice, a neîncrederii şi a sentimentelor negative provenite din lipsa iubirii materne (percepute astfel) şi a traumelor emoţionale suferite încă după naştere; conştientizarea acestui mecanism de către femeile din preajma lui, are scopul de a regla relaţiile dintre cele două părţi, impunând mai mult autocontrol.

Din punctul de vedere al teoriilor comportamentale, reacţiile lui Valentin au fost învăţate, fiind întărite de concesiile repetate făcute de cele două femei ; această idee îşi află corolarul terapeutic în lista de recomandări de mai jos.

Utilizarea unor metafore şi povestiri cu valenţe terapeutice (frecvente în terapia experienţială) a avut un efect benefic –cel puţin pentru o perioadă de timp- asupra comportamentului lui Valentin. Pentru a înţelege că ceilalţi îl resping atunci când actele sale îi deranjează, am folosit metafora prin care el să realizeze identificarea sa cu «pietricica din pantof» (care este aruncată pentru că jeneză).

Teoria sistemelor familiale a permis înţelegerea faptului că, într-o familie, reacţiile fiecăruia influenţează şi sunt influenţate de reacţiile celorlalţi.

Complexitatea acestui caz ar fi impus mai multe sesiuni de consiliere decât cele 6-7 care au avut loc. Din păcate, bunica n-a fost destul de consecventă pentru a-l aduce în continuare pe copil la cabinet, iar mama şi-a găsit un serviciu mai bine plătit în alt oraş mai depărtat, neputând veni la copil decât la două săptămâni, în week-end. Aceste noi condiţii obiective ne-au obligat să regândim/adaptăm acţiunile ulterioare; astfel, pe baza datelor deja acumulate, am recurs la formularea unui plan general de intervenţie, recomandând în scris câteva principii care să conducă acţiunile educative ale celor două femei.

Observaţii efectuate în timpul sesiunilor de consiliere psihologică şi recomandări pentru intervenţia în familie:

1. Copilul reacţionează negativ la ţipete, nedreptate, violenţă, eşec…

– Să i se explice că mai sunt oameni care nu suportă ţipetele, dar încearcă să se autocontroleze; de obicei, violenţa naşte violenţă, existând riscul rănirii grave a celui agresat.

– Să înţeleagă că nimeni nu are numai succese în viaţă, şi că trebuie să ne acceptăm şi eşecurile din care să învăţăm.

2. Nu respectă întotdeauna regulile şi promisiunile, dar pretinde să fie respectate de ceilalţi.

– Să înţeleagă că în toate grupurile de oameni se stabilesc reguli care trebuie respectate pentru că ceea ce vrea să facă unul poate deranja pe altul (de ex., relaţiile între vecini, în clasă, în familie, în societate, pe stradă – regulile de circulaţie…).

– Să respecte regulile dialogului : fiecare vorbeşte şi ascultă pe rând!

– Ce efecte poate avea nerespectarea promisiunilor ? Unul aşteaptă/contează pe ceea ce i s-a promis, şi va fi dezamăgit dacă nu primeşte ; celălalt va fi privit ca un om neserios (care nu se ţine de cuvânt) şi nimeni nu va mai avea încredere în el, în viitor.

3. Vorbeşte des despre mamă, mai ales pozitiv (în ultimul timp), ceea ce este un semn că îi simte lipsa şi că o iubeşte. La această vârstă, copiii au două mari nevoi: de iubire şi de protecţie (siguranţă).

- De aceea, mama ar fi bine să-şi ceară iertare pentru ce i-a greşit până în prezent, şi să-i spună, de acum încolo, în fiecare zi că îl iubeşte ! Pe cît posibil, la fel şi bunica. Atitudinea prea dură din partea femeilor din casă l-ar putea afecta în relaţiile viitoare cu sexul opus!

– Se impune, însă, şi fermitate (printr-un ton hotărât, dar nu ţipat, şi fără lovire!), atunci când copilul persistă în greşeală sau se încăpăţânează să facă ceva care i-ar putea aduce vreun prejudiciu. Expresia "mână de fier în mănuşă de catifea" se referă tocmai la fermitatea manifestată şi aplicată cu ton calm, cu blândeţe!

– Totodată, însă, copilul trebuie să aibă şi libertatea să decidă sau să se pronunţe cu privire la unele dintre problemele care îl privesc, de exemplu, modul de organizare a programului zilnic, alegerea jocurilor etc.

4. Nu agreează şcoala mai ales din cauza unor profesoare mai brutale dar, în esenţă, este conştient de importanţa ei.

– Este bine să i se explice că şcoala – ca instituţie şi clădire – nu trebuie confundată cu oamenii (profesorii) care lucrează în ea, că el învaţă pentru viitorul lui şi nu pentru profesori, mama, bunica etc.

– cumpărarea unor lucruri dorite să nu mai fie condiţionate de îndeplinirea atribuţiilor lui şcolare; cadourile să i se facă doar cu diferite ocazii: de ziua lui, de 1 iunie, Crăciun, Paşte, cu ocazia unei excursii (ca amintire), atunci când câştigă mama mai mulţi bani etc.

5. Apar primele semne ale pubertăţii, care sporesc interesul pentru diferitele aspecte ale sexualităţii.

– Ar fi bine să i se cumpere un atlas anatomic şi să i se explice funcţionarea diferitelor organe (inclusiv a celor sexuale); de aici se pot deschide discuţii despre cum se fac copiii şi orice alt lucru pe care doreşte să-l afle.

– Pentru discutarea acestor teme, este nevoie ca adultul să nu pară surprins, enervat sau ruşinat de întrebările pe care le pune copilul. El este doar curios să afle, să cunoască! De reţinut că, la o vârstă ulterioară, se va ruşina şi feri să mai întrebe, existând riscul să rămână cu idei greşite sau deformate despre acest aspect normal al vieţii omeneşti. Atunci când adultul este surprins de o întrebare, poate cere un răgaz de gândire sau poate recunoaşte că nu ştie, dar se va informa.

6. Nu trebuie uitat niciun moment că, la 8-9 ani este încă un copil, dar, crescând rapid, trebuie să devină tot mai responsabil.

– De aceea, sub nicio formă nu va mai fi îmbrăcat, încălţat de altcineva!

– Temele trebuie să înceapă să şi le facă singur, şi abia apoi să fie verificat.

– Este bine să i se stabilească nişte sarcini în casă : să facă mici cumpărături, să şteargă praful, precum şi orice altă contribuţie ar dori el să aibă la bunul mers al gospodăriei.

7. Pentru că este foarte sensibil, să fie întotdeauna lăudat atunci când face ceva bine, şi niciodată certat (pedepsit) atunci când face rău, pentru că:

– dacă greşeşte neintenţionat, va considera pedeapsa ca fiind nedreaptă şi va acumula frustrări care pot conduce la manifestări agresive;

– dacă greşeşte intenţionat, să i se explice cu calm de ce nu este bine să procedeze în acel fel (dacă este pedepsit, ar putea repeta, din spirit de contradicţie şi dorinţă de afirmare independentă).

8. Transformarea unui copil nu se poate produce brusc ; este nevoie de cel puţin câteva luni (sau chiar ani) în care adulţii să respecte programul conturat mai sus, pentru a apărea schimbări în bine şi care, apoi, trebuie consolidate în mod consecvent.

2.2. Copil problemă sau părinţi problemă ?

Istoric. Mara are 14 ani şi este în clasa a VII-a. Este fiica adoptivă a unor părinţi cu situaţie materială foarte bună, de formaţie profesională tehnică, şi îşi cunoaşte propria condiţie filială, deja, de 3-4 ani, fără a părea că o deranjează acest lucru. Ca elevă, are rezultate bune la majoritatea disciplinelor şcolare, fiind îndeaproape susţinută şi monitorizată de părinţi.

Problema. Ceea ce îi determină pe părinţii Marei să apeleze la psihologul şcolar este sintetizat de mamă în doar trei cuvinte prin care o descrie : *grasă, mincinoasă, leneşă.*

Este supraponderală, având aproximativ 15 kilograme peste greutatea normală pentru înălţimea ei (ceea ce îi marchează îndeosebi pe părinţii cu standarde estetice ridicate). Minte frecvent (dar ulterior îşi recunoaşte faptele), fumează, face parte dintr-o «gaşcă» de copii şi tineri care se autointitulează «rock-eri» şi a sustras uneori sume de bani din casă pentru a face mici atenţii colegilor şi prietenilor. Temele şi le face numai în prezenţa şi cu ajutorul efectiv al mamei. În plus, prezintă unele tendinţe de vagabondaj şi nerespectarea sistematică a orei stabilite de întoarcere acasă, comportamente drastic sancţionate de părinţi, inclusiv prin pedepse fizice.

Psihodiagnoză. Metodele de investigaţie utilizate în primele şedinţe au fost: observaţia, interviul semistructurat, convorbirea cu adolescenta şi cu persoane din preajma ei (părinţi, profesori, colegi, prieteni), anamneza, instrumente psihometrice şi probe proiective, analiza produselor activităţii.

Acestea au relevat faptul că Mara prezintă inteligenţă normală, dificultăţi moderate de concentrare şi stabilitate a atenţiei, tendinţa de a disimula şi a minţi (frizând mitomania), agresivitate pasivă, complexe de inferioritate pe tema supraponderalităţii sale, atitudine ambivalentă în relaţiile cu părinţii, interes pentru sexul opus (preocuparea de a-şi face un prieten), histrionism evident (îndeplineşte aproape toate criteriile din DSM IV); de altfel, ea a urmat cursuri de teatru, crede că are talent nativ în acest sens, şi visează să devină actriţă .

Părinţii sunt personalităţi destul de diferite: mama este o persoană nervoasă, rece, puţin comunicativă, aproape obsedată de ordine şi curăţenie; tatăl este deosebit de volubil, cooperant, iar ambii suspicioşi, pedanţi şi foarte preocupaţi de succesul afacerii lor şi de „ce zice lumea". În plus, ei ignoră complet rolul eredităţii, aşteptând ca fiica lor adoptivă să fie mărturia vie doar a ceea ce au investit în ea, din punct de vedere material şi educaţional.

Întrucât aproape nimic din datele investigaţiei efectuate în întreg contextul familial nu a evidenţiat vreo dificultate semnificativă clinic de adaptare a fetei la cerinţele mediului său, am conchis că este vorba despre o adolescentă cu tulburări de comportament obişnuite pentru vârsta şi personalitatea ei, aflată în conflict cu părinţii surprinşi nepregătiţi pentru a gestiona aceste probleme, şi având standarde nerealiste de viaţă.

În termenii DSM IV, dacă funcţionarea celor două părţi (copil-părinţi) ar fi fost în mod grav afectată, am fi putut admite comorbiditatea *problemelor relaţionale părinte-copil* (DSM IV, p. 737) şi *abuzul fizic al copilului* (DSM IV, p. 738). Această condiţie lipsind, am optat pentru *problemă de fază de viaţă* (DSM IV, p. 742), fiind vorba despre debutul adolescenţei pe fondul unor probleme endocrine şi relaţionale.

Intervenţie. Obiectivele care au putut fi stabilite de la început au fost: 1. ameliorarea relaţiilor dintre adolescenta rebelă şi părinţii ei adoptivi, hiperpreocupaţi de existenţa acesteia ; 2. îmbunătăţirea imaginii de sine a fetei. Metodele de intervenţie au fost diverse şi au vizat-o atât pe Mara cât şi pe părinţii ei; astfel, au fost utilizate: convorbirea, argumentarea logică, sugestia, interviul terapeutic (I. Dafinoiu, J-L., Vargha, 2005, p. 135), metoda celor două scaune (din terapia Gestalt), tehnici de tip cathartic (joc de rol, asociaţia de idei, exprimarea liberă), informarea privind psihologia adolescentului (în special pentru părinţi).

Rezultatele obţinute pe parcursul a 7-8 luni printr-o abordare predominant sistemică de familie, au constat în detensionarea relaţiilor dintre fiică şi părinţi ; mai ales relaţia cu tatăl a înregistrat o evoluţie pozitivă, mama fiind mai puţin interesată de colaborarea directă cu psihologul.

Schimbări net pozitive în comportamentul ambelor părţi, ca şi în imaginea de sine şi atitudinea generală a fetei, au apărut, însă, abia după ce adolescenta,

fiind supusă unei intervenţii chirurgicale menite a o aduce la greutatea normală pentru vârsta şi înălţimea ei, s-a apropiat de standardele estetice ale părinţilor.

Dificultatea cazului a fost generată mai ales de personalităţile părinţilor perfecţionişti, preocupaţi mai mult de păstrarea unei imagini sociale ireproşabile a membrilor familiei, decât de nevoile afective ale copilului. Evidenţa acestei situaţii a apărut în momentul adoptării măsurii radicale (chirurgicale) pentru corectarea aspectului fizic al fiicei lor.

După aproape trei ani, niciuna dintre cele două părţi (fiica, respectiv părinţii), nu mai acuză motive foarte serioase de nemulţumire în privinţa relaţiei lor.

2.3. Un adolescent «prost şi urât»

Istoric. Florin are 18 ani şi este elev în clasa a XII-a de liceu; este al doilea dintre cei trei copii ai unei familii cu venituri relativ modeste. La şcoală învaţă bine, remarcându-se îndeosebi la disciplinele realiste, şi nu a creat niciun fel de probleme. Din cauza redusei sale comunicativităţi, colegii îl consideră «ciudat».

Problema. Adolescentul se prezintă iniţial la cabinetul psihologic al şcolii împreună cu un coleg şi prieten. Afişează o mimică inexpresivă, vorbeşte puţin, vag, pomenind despre stări de disconfort psihic şi ideea sinuciderii. Ulterior, revine singur, cu câteva caiete scrise de el, pe care le numeşte "jurnalul" lui şi pe care ni le oferă pentru a le studia. Acuză nemulţumire faţă de propria persoană şi o impresie generală de confuzie cu privire la sine şi la viitorul său. Se caracterizează pe sine ca fiind: *zgârcit, nehotărât, neechilibrat, persoană care nu-şi respectă "niciodată" cuvântul dat, prost, urât.*

Florin consideră că starea lui s-a deteriorat după moartea bunicului (atunci când avea el 8-9 ani), cu care se înţelegea, fiind un om *echilibrat.* În jurnal a desenat o *schemă a vieţii sale,* a cărei evoluţie simbolizează, de fapt, devenirea adolescentului melancolic, cu punctele nodale ale salturilor biologice şi intelectuale: *0-7ani, bine; → 7-12 ani, normal; → 12 ani, mustrări; → 12-15 ani, fraier; → 15-18 ani, extrem de fraier!*

Psihodiagnostic. Primele aspecte exterioare conduc la presupunerea unei stări afective negative (posibil chiar depresive), pe fondul unui temperament introvertit (cu dificultăţi de comunicare directă).

Această supoziţie se dovedeşte corectă, mai ales după lectura « jurnalului » său, de fapt, o colecţie de notiţe laconice despre momentele unei zile obişnuite ale unui elev. Ceea ce surprinde în aceste notiţe este, însă, exactitatea înregistrării orelor şi minutelor la care avuseseră loc toate aceste «evenimente» curente, ca şi faptul că Florin recunoaşte aspectul compulsiv al nevoii de a scrie (mărturiseşte că n-a putut adormi până când n-a scris "tot ce a avut de scris").

Suspiciunea că ar putea fi vorba despre un caz clinic sau cel puţin despre o personalitate accentuată hiperexactă, ne este, însă, înlăturată în următoarele şedinţe (după stabilirea relaţiei terapeutice) în care Florin relevă, pe lângă nemulţumire faţă de sine, perfecţionism, optica alb-negru, şi aspecte pozitive precum: interes pentru lectură (mai ales pe teme psihologice), idei patriotice şi religioase ne-excesive şi argumentate, raţionalitate, simţul umorului, generozitate, recunoştinţă…

Investigaţiile efectuate vizează întregul context al vieţii acestui adolescent cu imagine negativă şi nerealistă despre sine şi, în fond, cu o autocunoaştere unilaterală şi deformată. De altfel, nici n-ar avea posibilitatea unei mai bune autocunoaşteri în condiţiile în care Florin nu are decât doi prieteni pe care îi admiră pentru că sunt *puternici* şi *hotărâţi,* dar nu abordează cu ei decât probleme legate de şcoală.

După cum singur afirmă, în adevăratul sens al cuvântului, «nu a vorbit cu nimeni, niciodată»; cu părinţii nu discută pentru că tatăl îl contrazice mereu, iar mama l-a calificat cândva drept *nebun* (fiind, de fapt, şi ea, o persoană foarte introvertită şi ocupată cu problemele casei).

Diagnosticul la care ne-am oprit a fost, în primul rând *probleme de identitate* (DSM IV, p. 741) şi, în condiţiile în care nu poate fi vorba despre vreo tulburare mentală, decizia finală ar fi *probleme de fază de viaţă* (DSM IV, p. 742) ; aceasta este susţinută de criza eriksoniană *identitate vs. confuzie de rol,* de stresul provocat de perspectiva examenelor de bacalaureat şi admitere în facultate, de necunoscutele vieţii departe de casă (ca viitor student), ca partener într-o aşteptată relaţie intimă etc.

Intervenţii. Obiectivele vizate în acest caz au fost : înlesnirea procesului de autocunoaştere, restructurarea ameliorativă a imaginii de sine, eliminarea stărilor de anxietate legate de evenimentele care se prefigurau în viitorul apropiat.

Tehnicile pentru care am optat au fost cu prioritate cele din sfera terapiilor cognitive şi comportamentale (îndeosebi identificarea şi combaterea gândurilor iraţionale, testarea realităţii); exprimarea liberă (cu efect cathartic), interviul terapeutic (I. Dafinoiu, J-L.Vargha, p. 135), convorbirea, testul Raven, probă pentru identificarea/conştientizarea temperamentului propriu (acestea din urmă în scopul autocunoaşterii) etc.

Pornind de la informaţiile din «jurnal» şi de la relatările tânărului, am recurs la restructurarea imaginii lui despre propria persoană, şi a schemelor de gândire iraţionale, utilizând contraexemple pentru toate presupusele sale defecte; astfel:

– *zgârcenia* nu este reală (pentru că, de exemplu, a oferit unei colege întreaga sa colecţie de timbre), ci poate fi pusă mai degrabă pe situaţia materială modestă a familiei sale, şi, implicit, a sa;

– *nehotărârea, neechilibrul şi nerespectarea cuvântului dat* sunt explicabile prin temperamentul său melancolic pe care, cunoscându-l, şi l-ar putea accepta, controla şi modela. Pentru aceasta, i-am furnizat informaţii despre avantajele şi dezavantajele fiecărui temperament şi mai ales despre modalităţile de autoeducare a celui melancolic. I-am conştientizat lipsa de realism a autoacuzaţiei sale cu privire la faptul că nu-şi respectă « niciodată » angajamentele, aducându-i drept contraargument chiar faptul că, atunci când ne-a promis ceva, s-a ţinut întotdeauna de cuvânt (a respectat data stabilită pentru şedinţe, a adus o carte promisă etc.);

– *prostia* de care se autoacuza (şi care i s-ar fi „citit" pe faţă) era, de asemenea, o simplă impresie subiectivă a unui om de tip melancolic (foarte sensibil şi perfecţionist) şi nu avea suport real întrucât rezultatele şcolare erau bune şi foarte

bune; testul Raven pe care i l-am aplicat, l-a plasat în categoria celor cu inteligență superioară, având însă un ritm mai lent, specific inerției nervoase caracteristice introverților;

– *urâțenia* sa o susținea aducând drept exemple faptul că este „prea slab" şi are şi "două măsele cariate"!

Pentru a-l ajuta să verifice valabilitatea «urâțeniei» sale, i-am propus o metodă inedită şi destul de îndrăzneață: să ne aducă o fotografie a sa pe care să o prezentăm unei clase de elevi care nu-l cunoşteau şi care să scrie pe bilețele anonime ce cred despre persoana din imagine. Florin a acceptat, iar rezultatul a fost cel scontat: toate caracterizările din bilețele îl prezentau ca fiind *inteligent, drăguț, cam stresat* etc.

Convorbirile psihologice au atins şi problema trebuințelor umane, între care şi cele sexuale. Despre sexualitate Florin nu a putut discuta foarte deschis ; a mărturisit, totuşi, că a practicat numai "mono-sexul" (masturbația), şi a manifestat o oarecare indignare la ideea căsătoriei, spunând : "Dar ce, trebuie neapărat să mă căsătoresc?". Relatându-i spusele unui psiholog englez care afirma că "85% dintre băieți se masturbează iar restul mint", am reuşit să-i reducem jena şi culpabilitatea provocate de un subiect atât de intim şi tabu pentru el şi să-l determinăm să-şi recunoască teama față de fete.

După şase luni (cu şedințe săptămânale), progresele înregistrate de Florin au fost evidente: dacă la începutul jurnalului său apăreau note de genul: "Una peste alta, cred că sunt nebun!"; "Afaceri proaste. Rău! Obosit! Enervat! Zi proastă!", precum şi multe lozinci, auto-îndemnuri şi programări ale activităților sale curente, treptat, astfel de notițe au început să fie înlocuite cu remarci tot mai optimiste: "O să fiu fericit!", "Am găsit soluția: mă condamn la viață!", "Încrederea în mine o voi căpăta treptat.", "Sunt schimbat!"; "Ce frumoasă e viața! Nu-mi vine să cred!", "Dar eu trec peste obstacole, acum. Nimic nu mă mai poate opri!", "Învinq, învinq, asta e!".

În ultima parte a acestei perioade de şase luni, Florin a reuşit să stabilească o primă întâlnire cu o fată la care a descoperit, cu surprindere, multe probleme asemănătoare cu ale sale. Într-o asemenea stare psihică nouă, a reuşit să obțină rezultate foarte bune la examenele de bacalaureat şi admitere la facultate. S-a adaptat bine la noul statut de student şi chiar a reuşit să relizeze o relație apropiată cu o fată, semne pe care le-am considerat dovezi ale unei noi imagini de sine, capabilă să-i întrețină o atitudine stabilă de încredere în resursele personale.

După cinci ani, Florin este preocupat de meseria sa în care este apreciat, şi îşi face deja planuri pentru întemeierea unei familii.

3. Comentarii

Credem că cele trei studii de caz surprind unele dintre cele mai tipice probleme ale populației de vârstă şcolară pe care psihologul trebuie să le aibă în vedere: relațiile disfuncționale/conflictuale cu şcoala, cu părinții şi cu sine. Astfel, fiind vorba despre trei vârste diferite, s-a impus abordarea lor din perspective teoretice şi practice diferite, în funcție de: specificul etapei de vârstă, nevoile proprii ale clientului, gradul de conştientizare a problemei, colaborarea cu părinții.

1) Din punctul de vedere al *specificului etapei de dezvoltare*, cele trei cazuri sunt diferite:

– Valentin (8 ani) se află în criza numită de Erikson *îndemânare vs. inferioritate*, caracterizată prin sentimentul competenței (încearcă să iasă în evidență deranjându-i pe ceilalți);

– Mara (14 ani) se află în etapa adolescenței timpurii, în care grupul de egali începe să dețină supremația în ansamblul relațiilor, surprinzându-i pe părinți nepregătiți;

– Florin (18 ani) se situează deja în adolescența târzie, trăind intens criza eriksoniană numită *identitate vs. confuzie de rol*; are probleme în stabilirea conceptului de sine şi în asumarea rolului de gen; de asemenea, manifestă elemente de egocentrism adolescentin remarcat de D. Elkind (M. Modrea, 2006, p. 61) atunci când crede că „ceilalți îi citesc prostia pe față" (*audiența imaginară*). El se află, însă, în stadiul gândirii formale (Piaget), ceea ce îi permite o cooperare superioară în procesul de consiliere.

2) *Nevoile clientului* sunt primele care trebuie să determine practica, după cum susțin unii terapeuți (M. O`Brien, G. Houston, 2009, p.198). De aceea, în abordarea celor trei cazuri, am luat în considerare şi acest aspect:

– Valentin, pe de o parte, are nesatisfăcută trebuința de iubire maternă; am identificat în cererea lui repetată ca mama să-i cumpere jucării, de fapt, nevoia de a i se re/confirma mereu iubirea acesteia. Pe de altă parte, el nu are satisfăcută trebuința de securitate (fiind amenințat şi lovit). În această situație, implicarea aparținătorilor (mama şi bunica) în intervenție a fost obligatorie;

– Mara începe să resimtă nevoia de independență şi de afiliere la grupul de egali, pe care părinții nu înțeleg să i-o îndeplinească, ajungând la conflicte din cauza tendinței lor de supraveghere excesivă.

Şi în acest caz, admițând cadrul teoriei sistemelor familiale, am solicitat implicarea părinților.

– Florin are nevoie de autodefinire, autoperfecționare, autorealizare (Maslow). În cazul lui, ținând cont şi de perspectiva părăsirii familiei, implicarea părinților nu a fost considerată necesară.

3) *Gradul de conştientizare a propriilor probleme* a fost diferit la cei trei; de aceea, şi măsura implicării lor în procesul de consiliere a fost inegal:

– Valentin a fost relativ puțin cooperant, găsindu-i mai ales pe ceilalți răspunzători de nemulțumirile şi frustrările lui (ceea ce, într-o măsură, era şi adevărat);

– Mara a colaborat mai bine în prima etapă, atât timp cât a sperat că părinții ei îşi vor schimba comportamentul în raport cu ea;

– Florin s-a implicat într-o măsură covârşitoare, fiind dispus să-şi asume practic în totalitate pârghiile propriei dezvoltări.

4) *Colaborarea cu părinții/familia* sau, cel puțin, cunoaşterea acestora s-a dovedit un element relevant mai ales în condițiile în care persoanele se aflau în plin

proces de dezvoltare. Acest lucru, însă, nu este întotdeauna simplu, după cum s-a văzut, fie pentru că părinții nu sunt efectiv disponibili (din motive obiective, ca în cazul lui Valentin, în care am recurs, în final, la soluția consilierii prin corespondență electronică), fie pentru că părinții nu sunt informați cu privire la specificul psihologic al vârstelor, sau sunt reticenți la soluțiile psihologice (preferând soluții mai radicale, care transcend posibilitățile acestei discipline, ca în cazul Marei,).

4. Concluzii

În etapa actuală, eficiența activității psihologului şcolar impune acestuia cel puțin două exigențe majore, complementare:

1) un înalt nivel de expertiză şi o mare flexibilitate în utilizarea metodelor, întrucât el lucrează cu un material uman concomitent divers, complex şi fluid; de aceea, el are obligația profesională (şi morală) de a se pregăti continuu pentru a dobândi competențe nu numai în domeniul psihologiei şcolare/educaționale ci şi al altor ramuri conexe, ca: psihologia vârstelor, diferențială, clinică, socială, organizațională, şi chiar al sociologiei (întrucât influențele macrosocialului asupra individualului nu mai pot fi ignorate);

2) îndeplinind cerința anterioară, psihologul şcolar trebuie să se înscrie în tendința actuală tot mai accentuată de integrare a teoriilor şi terapiilor psihologice, fenomen observat atent de doi terapeuți britanici care afirmă: „Considerăm integrarea drept o tendință corectoare într-un domeniu extrem de fragmentat. Practicienii au de pierdut de pe urma compartimentării excesive şi a segmentelor restrânse în care sunt instruiți, prin urmare şi oamenii pe care îi consiliază au de pierdut" (M. O'Brien, G. Houston, 2009, p. 19).

Satisfacerea celor două exigențe intră în responsabilitatea fiecărui psiholog şcolar precum şi a celor care asigură pregătirea şi formarea continuă a acestora.

PARTICULARITĂȚI ETNO-CULTURALE ÎN EDUCAȚIA ADULȚILOR

SIMONA MARIA GLĂVEANU

Ethno-Cultural Particularities inside Adult's Education. This study is intended to provide an integrated synthesis of the specific matters concerning adult's education. The perspectives followed throughout this paper were meant to surprise both the psycho-social features related to adult learning and also the internal and external factors that are taken into consideration when evaluating this type of education. The present study is combining and comparing the Romanian national system of adult's education (taking into consideration the responsible Romanian institutions, educational and financial politics) to the European programs that are in exercise in countries such as Great Britain, Germany, Denmark, Italy, Belgium, Sweden etc.) and it is destined to be used for the improvement of the quality of the adult's educational system in Romania, by indicating some objectives, methods and technics that are adapted to the nowadays sociocultural environment.

Key words: adult's education, Romanian policies, European programs, quality management.

1. Educația adulților: delimitări conceptuale şi direcții de acțiune

Expresia „*educația adulților*" desemnează ansamblul proceselor organizate ale educației, ale conținuturilor, ale metodelor de formare care prelungesc sau completează educația inițială (în afara formării profesionale, universitare etc.).

Scopul este reprezentat de dezvoltarea aptitudinilor, îmbogățirea cunoştințelor, ameliorarea calificării tehnice şi profesionale, familiarizarea cu noi orientări; cu alte cuvinte, această educație oferă un ajutor omului pentru a se putea integra mai bine din punct de vedere socio-profesional şi pentru a putea participa la dezvoltarea sa şi a colectivității din punct de vedere socio-economic şi cultural.

Educația adulților este un proces global ce integrează toate dimensiunile personalității şi toți factorii de educație şi socializare; raportată la cultură, ea se prezintă ca un factor de susținere şi promovare a valorilor culturale, având o dimensiune culturală intrinsecă.

Parlamentul European (consiliul din decembrie 2006) recomandă centrarea pe *competențe-cheie*, adică pe acea combinație specifică de cunoştințe, abilități şi atitudini adecvate contextului, de care are nevoie fiecare individ pentru dezvoltarea şi împlinirea personală, pentru cetățenia activă, pentru incluziunea socială şi pentru angajarea pe piața muncii.

Dintre acestea enumerăm:

– competențe de comunicare în limba maternă şi în limbi de circulație internațională;

Cercetări filosofico-psihologice, anul II, nr. 2, p. 115-132, Bucureşti, 2010

– competenţe fundamentale de matematică, ştiinţe şi tehnologie;
– competenţe digitale pentru utilizarea tehnologiei informaţiei;
– competenţe axiologice sau de valorizare pentru participarea activă la viaţa socială;
– competenţe pentru managementul vieţii personale şi al evoluţiei în carieră;
– competenţe antreprenoriale;
– competenţe de expresie culturală;competenţe de a învăţa pe tot parcursul vieţii.

Educaţia adulţilor vizează învăţarea adresată adulţilor, organizată conform unor reguli şi reglementări specifice, având dreptul la subvenţii guvernamentale. Organizatorii pot fi atât autorităţile educaţionale publice, ce oferă programe şcolare paralele (educaţie primară, secundară şi ulterioară educaţiei formale), cât şi autorităţile pieţei muncii sau asociaţiile de învăţare pentru educaţia adulţilor (Federighi, 2001).

Acest gen de educaţie este parte a unui sistem educaţional care are ca scop, dincolo de educaţia legală de bază, punerea la dispoziţia fiecăruia a unor posibilităţi de dezvoltare permanentă ca individ şi fiinţă socială, prin intermediul învăţării prin muncă sau în timpul liber.

Adaptarea procesului educativ la necesităţile actuale şi de perspectivă a condus la apariţia de noi *dimensiuni ale educaţiei adulţilor*:
– educaţia relativă la mediu (educaţia ecologică);
– educaţia în materie de populaţie (educaţia demografică)
– educaţia despre alimentaţia raţională (educaţia nutriţională);
– educaţia pentru noua tehnologie şi progres;
– educaţia faţă de mass-media;
– educaţia pentru pace şi cooperare;
– educaţia pentru democraţie şi educaţia omului;
– educaţia sanitară modernă;
– educaţia economică modernă;
– educaţia pentru o nouă ordine internaţională;
– educaţia pentru timpul liber;
– educaţia pentru schimbare şi dezvoltare;
– educaţia comunitară (Tudorescu, 2008).

Educaţia adulţilor este un proces de emancipare şi transformare raţională a unei societăţi aflate ea însăşi în schimbare permanentă. De aceea, prin educaţia adulţilor se transmit tehnici de gândire şi comportament necesare individului inclusiv în situaţii de criză socială şi personală. Ea este o cale de deschidere a unor noi orizonturi, de soluţionare a problemelor de viaţă, de însuşire a unor abilităţi de învăţare, de corectare a unor atitudini şi de dobândire a unor deprinderi apte să contribuie la realizarea obiectivelor şi scopurilor esenţiale ale educatului. În acord cu necesităţile societăţii contemporane şi cu obiectivele omului modern, obiectivele educaţiei adulţilor pot fi împărţite în: cognitive (asimilarea de cunoştinţe, înţelegere, aplicabilitate, analiză, sinteză, evaluare), afective (reacţii, sentimente, trăiri) şi atitudinale (punctualitate, socializare, responsabilitate, loialitate, competiţie) (Schifirneţ, 1997).

Educaţia adulţilor nu poate fi considerată o acţiune izolată, ci trebuie văzută ca un subansamblu integrat într-un proiect global al educaţiei permanente. Expresia

„*educaţia permanentă*” desemnează un proiect global care vizează restructurarea tuturor componentelor sistemelor educative existente; într-un asemenea proiect, omul este un agent al propriei educaţii, demersul său rezultând din interacţiunea permanentă între acţiune şi reflecţia sa. Educaţia trebuie să se deschidă tuturor dimensiunilor existenţei, să vizeze toate tipurile de competenţe şi toate domeniile acţiunii, să favorizeze toate formele de dezvoltare a personalităţii (Neculau, 2004).

Pentru adulţi, educaţia ar trebui organizată astfel încât să fie promovate niveluri superioare de iniţiativă personală în scopul unei permanente dezvoltări care să satisfacă necesităţile adulţilor. Educaţia adulţilor este o modalitate coerentă şi structurată ce presupune formarea acelor deprinderi ce sunt oportune pentru satisfacerea unor trebuinţe proprii, pentru afirmarea personalităţii adultului, oferind şansa unei libertăţi reale de gândire şi acţiune.

2. Determinante psiho-sociale în educaţia adulţilor

Adultul este considerat o persoană autonomă, independentă, matură şi înţeleaptă, care-şi asumă responsabilitatea deciziilor şi alegerilor sale în viaţă. Învăţarea la vârsta adultă aduce în acelaşi grup personalităţi diverse (cu experienţe diferite, din medii sociale şi locuri diferite, acoperind o paletă largă de ocupaţii) a căror diversitate trebuie atent gestionată. Cu toate acestea, întâlnim *particularităţi psihologice comune* raportate la învăţarea la vîrsta adultă (Vinţanu, 1998):

1. Adulţii au o anumită atitudine faţă de educaţie şi învăţarei

Reperele valorice ale adulţilor îşi pun amprenta asupra concepţiei lor despre învăţare, despre rolul şi importanţa acesteia în viaţa lor. În general, adulţii doresc să fie „elevi” de succes, având anumite aşteptări (dar şi anumite temeri) cu privire la învăţare şi la rezultatele acesteia. Ei au expectaţia ca, în urma parcurgerii unui program/proces de învăţare, să obţină un alt statut social, un venit mai mare şi un anumit prestigiu (ca recunoaştere a competenţelor dobândite prin învăţare) (Knapper şi Cropley, 2000).

2. Adulţii sunt persoane pragmatice, având scopuri proprii, bine definite

Adulţii se angajează în procese/programe de învăţare şi formare dacă întrevăd obţinerea unor „beneficii” care să le satisfacă scopurile vizate. Ei urmăresc să dobândească prin învăţare noi abilităţi şi competenţe pe care să le valorifice şi care să le aducă anumite câştiguri pe plan profesional, social şi personal (Dumitru şi Iordache, 2002; Brut, 2006).

3. În orice situaţie de învăţare, adulţii îşi valorifică propriile cunoştinţe şi experienţă de viaţă

Aşadar, experienţa de viaţă poate constitui o importantă (re)sursă pentru realizarea învăţării şi pentru formarea continuă a adulţilor, trebuind valorificată de către formatori (Schifirneţ, 1997; Rogers, 2001).

4. Constrângeri externe şi interne îi determină pe adulţi să înveţe pe tot parcursul vieţii

Adulţii sunt nevoiţi să înveţe continuu, pe tot parcursul vieţii, pentru că schimbările economice, sociopolitice şi culturale impun acest lucru. Adaptarea optimă la solicitările vieţii este de neconceput astăzi, fără a învăţa permanent.

5. Adulţii au o imagine de sine bine conturată şi consolidată, autodefinindu-se ca persoane autonome, independente şi responsabile

În privinţa procesului învăţării, adulţii sunt cei care decid în mod liber şi independent dacă se angajează în programe de formare, când trebuie să o facă şi cu ce scop. Atunci când simt că statutul lor social este afectat, când competenţa le este pusă la îndoială, adulţii decid să se angajeze în procese de formare menite să le îmbunătăţească statutul, să le îmbogăţească cunoştinţele şi, mai ales, să le dezvolte competenţele.

Pe lângă aceste particularităţi psihologice, Smith (apud Paloş şi Sava, 2007) a identificat patru *caracteristici sociale* esenţiale, cu impact asupra procesului de formare a adultului:

– rolurile îndeplinite de adult în viaţa personală şi profesională, precum şi responsabilităţile pe care acesta trebuie să şi le asume sunt multiple, ceea ce conduce la o orientare diferită a învăţării (comparativ cu copilul), respectiv, spre rezolvarea de probleme sau situaţii concrete din viaţa sa cotidiană (Brut, 2006; Paloş, 2007);

– volumul şi calitatea experienţelor acumulate de-a lungul timpului impun necesitatea unei individualizări a predării şi a strategiilor de învăţare şi oferirea unui mediu securizant şi suportiv;

– transformările fizice, psihologice şi sociale consecutive vârstei generează nevoi specifice, interese şi obiective diferite (Birch, 1999);

– anxietatea şi ambivalenţa experimentate de adult se regăsesc în orientarea lui spre învăţare, putând inhiba încercările de creştere a autonomiei.

Participarea adulţilor în diferite programe de formare şi dezvoltare poate fi împiedicată de o multitudine de factori; pentru ca tranzacţiile de predare-învăţare să fie cât mai eficiente, mediul de învăţare trebuie abordat dintr-o perspectivă holistă, legată de toate acele probleme cotidiene cu care se confruntă adultul, unele generate de cultură, altele de presiunile familiale sau de condiţiile academice.

3. Sistemul românesc de educaţie adresat adulţilor

Similar cu evoluţia educaţiei pentru adulţi în alte ţări europene (chiar dacă poate nu la anvergura, calitatea şi intensitatea dezvoltărilor teoretice şi instituţionale din acestea), România a cunoscut experienţe şi preocupări semnificative în domeniul educaţiei adulţilor, ce trebuie cunoscute şi apreciate pentru valoarea lor.

3.1. Educaţia adulţilor în contextul trecerii de la sistemul instituţional centralizat la sistemul instituţional descentralizat

Educaţia adulţilor era concepută (la debutul anilor ’90) doar ca modalitate de înlăturare a şomajului fiind redusă la recalificare. Această recalificare, deşi nu este singura linie de acţiune a educaţiei adulţilor, este integrată firesc în sistemul educativ adresat acestora, accentuând pe formarea capacităţii de a face faţă schimbării, de a se adapta la evoluţiile tehnologice. Prevalenţa acestei componente asupra altor coordonate ale educaţiei pentru adulţi a fost determinată de considerente economice, printre care şi presiunea puternică din partea unor structuri instituţionale asupra calificării şi recalificării şomerilor (Boeru, 1995, Demetrio, 1997).

Ulterior, perspectiva s-a modificat, inclusiv prin iniţierea, în anii ’90, a unor contacte vizând cooperarea internaţională în acest domeniu. Un exemplu este colaborarea cu IIZDVV (Institutul de Cooperare Internaţională al Asociaţiei Germane a Universităţilor Populare) care a deschis la Bucureşti o filială destinată susţinerii educaţiei adulţilor în România. Cu sprijinul acestuia, a fost creată ANUP (Asociaţia Naţională a Universităţilor Populare) cu o reţea naţională de aproximativ 80 de instituţii membre, având atribuţii de coordonare a dezvoltării educaţiei adulţilor în universităţi populare, case de cultură şi cămine culturale. Totodată, după conferinţa UNESCO pentru educaţia adulţilor (Hamburg, 1997) şi odată cu creşterea interesului din partea Ministerului Educaţiei Naţionale pentru educaţia adulţilor ca parte a educaţiei permanente, au fost înfiinţate o serie de instituţii de importanţă deosebită: Consiliul Naţional pentru Educaţia Continuă (1998), Consiliul Naţional pentru Formarea Profesională a Adulţilor şi Consiliul de Standarde Ocupaţionale şi Acreditare (1999), informarea şi consilierea profesională reprezentând o măsură oferită gratuit pentru creşterea şanselor de ocupare a persoanelor în căutarea unui loc de muncă (Jigău, 2003).

De asemenea, Ministerul Educaţiei Naţionale a elaborat o strategie de dezvoltare a educaţiei continue în universităţi, conform căreia acestora li se cere să dezvolte programe de educaţie continuă prin departamente specializate, realizându-se, în acest sens, împrumuturi de la Banca Mondială. De remarcat succesul de care s-au bucurat prima şi a doua conferinţă naţională de educaţie a adulţilor (organizate de Institutul Român de Educaţie a Adulţilor la Timişoara, în 2001 şi 2006), târgul anual de oferte educaţionale „Festivalul Şanselor Tale” (din 2001) sau conferinţele internaţionale de educaţie a adulţilor (Iaşi, 2002, 2005 şi 2006 sau Piteşti – cu o secţiune dedicată în cadrul problematicii generale a educaţiei – în 2004 şi 2006) etc. – toate acestea având efecte marcante asupra evoluţiei educaţiei adulţilor în România.

Situaţia din România la ora actuală reflectă o preocupare constantă pentru alinierea la standardele internaţionale în domeniul consilierei carierei adulţilor. Odată cu progresele sesizate în dezvoltarea educaţiei adulţilor, ca expresie a acumulărilor dar şi ca expresie a importanţei în creştere de care se bucură, sistemul educaţional pentru adulţi cunoaşte diversificarea instituţiilor şi a serviciilor oferite

prin: dezvoltarea unei legislații adecvate, implementarea unor noi strategii şi abordări în dezvoltarea diferitelor dimensiuni ale educației pentru adulți, constituirea unor organizații şi instituții, dezvoltarea unor noi servicii care să asigure buna organizare şi desfăşurare a educației pentru adulți.

3.2. Instituții şi organizații româneşti responsabile de educația adulților

Pentru formarea profesională a adulților, responsabilitatea aparține Ministerului Muncii, Solidarității Sociale şi Familiei (MMSSF) şi Ministerului Educației şi Cercetării (MEC), mai ales în ceea ce priveşte certificarea formală a formării, dar asistăm la o accentuare a descentralizării şi creşterii inițiativelor private (Şoitu, 2003).

În cadrul celor două stituții, există diferite instituții care au atribuții în domeniul formării profesionale inițiale şi al educației continue a adulților, precum:

– Agenția Națională pentru Ocuparea Forței de Muncă (ANOFM), înființată prin Legea nr. 145/1998, care răspunde de: elaborarea planului național de formare profesională, coordonarea la nivel național a activităților de formare profesională a persoanelor aflate în căutarea unui loc de muncă şi punerea în aplicare a politicilor şi strategiilor privind calificarea şi recalificarea şomerilor;

– Centrele Regionale de Formare Profesională a Adulților (apărute în anul 2000 în Călăraşi, Cluj-Napoca, Craiova, Râmnicu Vâlcea şi Turnu Măgurele) şi Agențiile Județene de Ocupare a Forței de Muncă, subordonate ANOFM, care asigură implementarea măsurilor de formare profesională la nivel local şi gestionarea fondurilor aferente;

– Consiliul Național de Formare Profesională a Adulților (CNFPA), instituție cu rol consultativ şi structură tripartită (fiind compus din reprezentanți ai MEC şi MMSSF, ai patronatelor şi ai sindicatelor). CNFPA are încorporat Consiliul de Standarde Ocupaționale şi Atestare (COSA), cu atribuții în realizarea, actualizarea şi coordonarea standardelor ocupaționale, precum şi în acreditarea instituțiilor care pot evalua competențele profesionale, pe baza standardelor ocupaționale. CNFPA are, de asemenea, sarcina de a întocmi registrul național al furnizorilor autorizați de formare profesională a adulților (Paloş şi Sava, 2007).

O contribuție deosebită la dezvoltarea pe baze ştiințifice a educației pentru adulți o au institutele de cercetare, structuri precum cele enumerate mai jos fiind preocupate de stabilirea scopului, metodelor şi demersurilor adecvate de acțiune:

– Institutul Român de Educație a Adulților (IREA, Timişoara) care realizează cercetări pedagogice exclusiv în domeniul educației adulților şi oferă suport ştiințific şi metodologic pentru toate instituțiile de profil din România;

– Institutul de Ştiințe ale Educației din Bucureşti – instituție națională de cercetare-dezvoltare în domeniul educației. În ceea ce priveşte educația adulților, a realizat mai ales studii diagnostice (împreună cu Observatorul Național Român, înființat prin cooperarea cu Fundația Europeană pentru Formare – Torino), dar şi recomandări de politică educațională (Dumitru şi Iordache, 2002);

– Institutul Național de Cercetare în Domeniul Muncii şi Protecției Sociale – realizează studii privind formarea profesională continuă a adulților;

– Institutul Naţional de Statistică care include în programul său de activitate cercetarea statistică periodică a formării profesionale a adulţilor, dar urmăreşte şi oferirea unei game largi de date cerute de Eurostat.

Mai nou, a luat fiinţă şi Institutul de Educaţie Continuă pe lângă Centrul Regional de Educaţie a Adulţilor al Universităţii „Al.I. Cuza" din Iaşi (Şoitu, 2003; Paloş şi Sava, 2007).

Structura instituţională de educaţie a adulţilor în România cuprinde o diversitate de instituţii, mărindu-se foarte mult numărul instituţiilor cu caracter vocaţional, umanitar şi social (organizaţii nonguvernamentale), datorită creşterii continue a nevoii de pregătire de-a lungul carierei profesionale şi a diversificării solicitărilor şi provocărilor pe care societatea le adresează cetăţenilor.

3.3. Politica educaţională şi finanţare în educaţia adulţilor

Dintre legile româneşti care reglementează domeniul educaţiei adultului din perspectiva educaţiei permanente amintim:

– Legea nr. 76 din 16 ianuarie 2002, privind sistemul asigurărilor pentru şomaj şi stimularea ocupării forţei de muncă, modificată prin Legea nr. 107 din 7 aprilie 2004 – include, pe lângă măsurile pentru prevenirea şomajului şi cele pentru stimularea ocupării forţei de muncă, o serie de prevederi referitoare la facilitarea accesului la formare profesională a persoanelor aflate în căutarea unui loc de muncă, precum şi la condiţiile în care se desfăşoară formarea profesională a acestora;

– Codul Muncii (adoptat prin Legea nr. 53 din 24 ianuarie 2003) – include o serie de prevederi cu privire la formarea profesională a salariaţilor (titlul VI). Articolul 19 prevede că angajatorul are obligaţia de a asigura salariaţilor acces periodic la formarea profesională şi trebuie să elaboreze anual planuri de formare profesională, cu consultarea sindicatului sau, după caz, a reprezentanţilor salariaţilor. Planul de formare profesională face parte integrantă din contractul colectiv de muncă.

– Legea nr. 87/2006 pentru aprobarea OUG. nr. 75/2005 privind asigurarea calităţii educaţiei – asigură cadrul general şi metodologic pentru implementarea unui sistem unitar la nivelul instituţiilor de învăţământ (Bîrzea, 2006; Paloş şi Sava, 2007).

Sub aspectul finanţării educaţiei adulţilor, pe piaţa ofertanţilor de profil din România există instituţii care beneficiază de subvenţionare publică, dar şi instituţii private, nonprofit sau comerciale.

Educaţia adulţilor în România este susţinută prin mai multe surse de finanţare, şi anume:

– fondurile guvernamentale – sunt adresate formării profesionale a adulţilor, sub aspectul reconversiei şi recalificării şomerilor, fiind gestionate de MMSSF prin Agenţiile Judeţene de Ocupare a Forţei de Muncă, în parteneriat cu instituţiile Comunităţii Europene sau mondiale;

– bugetele autorităţilor locale – sunt alocate activităţilor centrelor comunitare de educaţie a adulţilor (casele de cultură şi universităţile populare alte instituţiile

publice), care pot beneficia şi de fonduri de la MEC, prin intermediul direcţiilor judeţene de educaţie permanentă;

– programele şi parteneriatele internaţionale (precum Leonardo da Vinci, Socrates – prin subcomponentele Minerva şi Grundtvig, PHARE), iar, de curând, noile fonduri structurale sau programul integrat de „Lifelong Learning". De menţionat faptul că numeroase ONG-uri, mai ales cele umanitare, beneficiază de finanţare internaţională;

– economia privată, prin parteneriatele dintre instituţii educaţionale şi angajatorii care aspiră la perfecţionarea profesională a propriilor angajaţi;

– organisme ce sponsorizează instituţii de educaţie a adulţilor;

– indivizii înşişi, prin taxele de participare la cursuri.

Este sigur însă că, pentru majoritatea ofertelor educaţionale, această ultimă sursă de finanţare este cea care primează, aceasta fiind o explicaţie probabilă pentru rata scăzută de participare la educaţie.

Ca bază pentru determinarea eficienţei financiare, trebuie să se aibă în vedere relaţia dintre mijloace şi produsul final, iar, din punct de vedere al relaţiei dintre cost şi performanţă, se impune o investiţie mare în personal şi materiale (Meisel, Rohlmann, Schuldt, 2003). Din această perspectivă, finanţarea educaţiei adulţilor trebuie să fie abordată ca o investiţie în resursele umane; din punct de vedere strategic, salturile trebuie făcute de la finanţările recuperatorii şi reparatorii (cum sunt cele gestionate prin fondurile pentru şomaj) la finanţările proactive, de sprijinire directă a adulţilor pentru a învăţa.

3.4. Managementul calităţii în educaţia adulţilor

Calitatea serviciilor de formare continuă este strâns legată de utilizarea sau mobilizarea noilor competenţe dobândite într-un context profesional. Indicatorii de calitate utilizaţi în această etapă a procesului de formare privesc eficacitatea, adaptabilitatea şi menţinerea în timp a competenţelor dobândite.

Evaluarea calităţii cursurilor nu depinde numai de evaluarea lor intrinsecă, ci şi de evaluarea interacţiunilor dintre funcţionalitate, eficacitate şi eficienţă a corpului profesoral / al materialelor didactice şi dotării, procesele de adaptare şi consiliere a cursanţilor (Dumitriu şi Iordache, 2002). Evaluarea poate fi internă sau externă.

3.4.1. Evaluarea internă a calităţii serviciilor de formare

Acest tip are în vedere evaluarea calităţii unui serviciu de formare în funcţie de măsura în care clientul a dobândit competenţele aşteptate şi proiectate.

Scopul final al unui sistem de formare profesional este producerea unor competenţe, adică a unui ansamblu de cunoştinţe, capacităţi şi comportamente într-un context profesional. O competenţă nu se reduce doar la o cunoştinţă sau o atitudine, ci reprezintă o combinaţie a acestor elemente pe care le articulează,

le compune, le ponderează şi între care creează sinergii. Eficienţa activităţilor educative cu adulţii se cere, aşadar, a fi măsurată prin gradul în care valorile social-umane (sociabilitatea, solidaritatea, hărnicia, sinceritatea, spiritul de iniţiativă, creativitatea, responsabilitatea etc.) sau alte tipuri de competenţe planificate a fi formate, au devenit parte integrantă a adulţilor (Vinţeanu, 1998; Mowbray şi Stilvagzi, 2003).

Este necesar a se aborda problema calităţii acestor servicii în termeni de proces, de aceea fiind necesară în managementul calităţii o îmbinare a evaluării interne cu cea externă.

3.4.2. Evaluarea externă a calităţii

O organizaţie ce furnizează servicii în educaţia adulţilor este considerată de calitate dacă, în concordanţă cu propria politică a calităţii, precizează calificările şi competenţele personalului, îşi defineşte imaginea în comunitate, construieşte o infrastructură specifică unei astfel de instituţii, reglementează structura ierarhică şi comunicaţională a organizaţiei şi promovează public o viziune proprie asupra calităţii.

În cadrul unei evaluări externe a calităţii, evaluatorii (precum Agenţiile Judeţene pentru Ocuparea Forţei de Muncă, Ministerul Muncii, Solidarităţii Sociale şi Familiei, Ministerul Educaţiei şi Cercetării, Consiliul Naţional de Formare Profesională a Adulţilor etc.) fac apel la *criteriile de calitate* pe care trebuie să le îndeplinească instituţiile furnizoare de programe de formare profesională, prezentate în OG nr. 129/2000, aprobată şi modificată prin Legea nr. 375/2002.

Aceste *criterii obligatorii pentru autorizarea programelor de formare* presupun:

– respectarea metodologiei-cadru de proiectare;

– specificarea datelor de identificare ale furnizorului;

– precizarea datelor de identificare ale programului de formare profesională: tipul programului (calificare, iniţiere, perfecţionare, specializare, recalificare), denumirea ocupaţiei, codul ocupaţiei, domeniul ocupaţional;

– stabilirea condiţiilor de acces (de exemplu, pregătirea generală minimă pentru înscrierea la program, competenţele, abilităţile specifice cerute etc.) şi a duratei programului de formare;

– cuprinderea, în programa de pregătire, a aspectelor referitoare la obiectivele generale ale programului (exprimate în competenţe pe care trebuie să le dobândească participanţii conform standardului ocupaţional) şi la tematica propusă (pe discipline sau module de pregătire, fiecare temă principală trebuind să aibă precizată durata estimativă, obiectivele de referinţă, conţinuturile de bază, metodele de formare, mijloacele didactice şi materialele de învăţare, criteriile de evaluare);

– definirea metodologiei de evaluare a participanţilor;

– proiectarea programelor cu o durată care să permită atingerea obiectivelor (de exemplu, o durată minimă de 340 de ore pentru programele de calificare, cu un

raport orientativ de 1/3 teorie, 2/3 practică; pentru meserii cu complexitate redusă se pot proiecta programe mai scurte, cu aprobarea CNFPA);

– relevanța conținuturilor pentru atingerea obiectivelor exprimate în competențe profesionale ce urmează să fie dobândite de participanții la program; alegerea unor metode de formare adecvate la specificul obiectivelor programului; respectarea numărului maxim de participanți pentru un formator (28 de persoane pentru pregătire teoretică şi 14 persoane pentru pregătire practică).

Criteriile privind resursele necesare desfăşurării programului de formare urmăresc:

– utilizarea de spații adecvate (ca suprafață, lumină, condiții de securitate) pentru pregătirea teoretică şi practică;

– dotarea cu mobilier şi echipamente necesare metodologiei propuse în cadrul pregătirii teoretice;

– asigurarea echipamentelor şi a materialelor necesare;

– asigurarea programului cu un număr suficient de formatori (din care minimum 2/3 au cel puțin trei ani experiență în specializare sau minimum doi ani de activitate ca formatori de adulți).

Criteriile privind experiența furnizorului de formare şi calitatea managementului devin obligatorii în vederea reînnoirii autorizării sau retragerii sale. Pentru cursurile de calificare, se vor lua în considerare:

– rata de promovare a examenelor finale – peste 70%;

– evaluarea programului de formare de către beneficiari sau angajatori;

– evaluarea internă a formatorilor (Paloş şi Sava, 2008).

Calitatea serviciilor de educație oferite de instituțiile de educație a adulților se evaluează prin raportarea la standardul internațional ISO (International Organisation for Standardization) care reprezintă etalonul de calitate care certifică procesul de producție, cu toate fazele şi etapele pe care le implică. Într-o instituție de educație a adulților, procesul de producție este reprezentat de cercetarea nevoilor de formare, de modul de planificare al ofertei, de selecția personalului, de organizarea activității (Meisel, 2001).

O altă modalitate de verificare a calității organizațiilor prestatoare de servicii de educație a adulților este raportarea la standardele EFQM (European Foundation for Quality Management). EFQM este un concept care se concentrează pe analiza tuturor aspectelor referitoare la calitate. Accentul cade pe autoevaluare (toți angajații trebuie să răspundă la un chestionar legat de managementul organizației, de gradul de participare al angajaților, de modul de organizare al proceselor şi de gradul de satisfacție pe care îl produc rezultatele). Comisiile de evaluare sunt formate din consultanți externi specializați în probleme de management al organizațiilor de educație a adulților şi de management al calității.

Astfel, calitatea organizațională este rezultatul unui management orientat spre calitate. În managementul calității programelor de formare se utilizează un ansamblu de orientări metodologice, concepte, reprezentări şi principii de acțiune care sunt menite să asigure coerența deciziilor şi flexibilitatea într-un mediu dinamic.

Pentru a asigura calitatea în instituţiile de educaţie a adulţilor, este necesară adoptarea şi implementarea procedurilor de anticipare şi prevenire a abaterilor de la calitate şi concentrarea atenţiei asupra procesului de învăţare şi a rezultatelor obţinute: competenţe, abilităţi, informaţii dobândite şi corectitudinea lor.

Educaţia adulţilor a devenit un demers complex, iar formatorii-trainerii au devenit o categorie aparte, cerându-li-se o competenţă deosebită. Ei se poziţionează în postura celor care construiesc neîncetat proiecte, care-şi desfăşoară activitatea privind permanent la viitor (Nicolau, 2004).

4. Educaţia adulţilor la nivel european

La conferinţa europeană asupra educaţiei continue a adulţilor (Atena, 18-29 iunie 1994), cei peste 200 de participanţi din cele 12 ţări membre ale Uniunii Europene au adoptat o recomandare ca factorii de decizie din spaţiul comunitar să considere domeniul global al „educaţiei adulţilor" ca o prioritate pentru Europa şi o investiţie esenţială pentru viitor (Schifirneţ, 1997).

Acest demers a reprezentat, la momentul respectiv, o încununare a unei preocupări pentru educaţia adulţilor, existentă încă din deceniul al şaptelea al secolului trecut în majoritatea ţărilor industrializate. Astăzi, ea este în plină expansiune, tinzând să devină „*principalul sector de creştere a sistemelor educative*" şi, mai mult, riscând „*să răstoarne prin şoc ansamblul realităţii educative naţionale*".

Importanţa educaţiei adulţilor este vizibilă şi în numărul celor incluşi în proiecte educative, număr ce posedă o tendinţă constantă de creştere (desigur, în funcţie şi de particularităţile sociale şi economice locale: de pildă, în timp ce în Canada un adult din cinci participă la un program de educaţie, în Suedia unul din doi procedează astfel; similar, în Anglia, la cursurile organizate de instituţii de educaţie a adulţilor vin cei care au posibilităţi materiale, iar cei cu un standard scăzut de viaţă nu le frecventează).

De asemenea, atenţia de care domeniul menţionat se bucură din partea societăţii se reflectă şi în implicarea întreprinzătorilor particulari în susţinerea sa, care se află în creştere comparativ cu implicarea autorităţilor – semn că la toate palierele a fost conştientizată oportunitatea educaţiei adulţilor (Mackerachracher, 1996; Minton, 2001).

Cererea de „pregătire ulterioară" (un alt mod de a denumi educaţia adulţilor) vizează trei domenii-cheie: *alfabetizarea*, *pregătirea profesională* şi *educaţia populară* (Garrison, 1996; Harkin, Turner şi Dawn, 2001).

În scopul atingerii unui standard educaţional, Uniunea Europeană şi entităţi ca Organizaţia pentru Cooperare şi Dezvoltare Economică (OECD) au elaborat documente-cadru (precum „*Memorandumul privind învăţarea permanentă*" din 2001 sau componenta Grundtvig a programului european Socrates) care, în prezent, sunt adoptate la nivel paneuropean şi permit aplicarea unor politici unitare în domeniile subsumate consilierii adulţilor.

De exemplu, inițiativa Grundtvig consideră consilierea carierei ca pe o componentă cheie a unei educații de succes şi, ca urmare, acțiunile ei sunt incluse în patru tipuri de demersuri (oricare dintre acestea creând oportunități pentru dezvoltarea unor inițiative dintre cele mai diverse în aria consilierii şi orientării):

– Grundtvig 1 – proiecte de cooperare europeană (una dintre temele-cheie este „*crearea şi dezvoltarea serviciilor de informare, orientare şi consiliere a adulților şi/sau pentru furnizorii de educație pentru adulți*");

– Grundtvig 2 – parteneriate de învățare (centrate pe proces, nu pe produs);

– Grundtvig 3 – burse de formare individuală pentru personalul didactic (una dintre principalele categorii vizate fiind cea a consilierilor, tutorilor, mentorilor);

– Grundtvig 4 – formarea şi întreținerea rețelelor de comunicație şi sprijin reciproc (Jigău, 2003).

Strategiile adoptate în eficientizarea serviciilor de consiliere a adulților au în vedere angrenarea diferiților actori sociali care sunt implicați în viața profesională a acestora. Astfel, un rol important în sprijinirea acestor servicii revine sindicatelor, ce pot oferi o imagine detaliată a nevoilor cu care se confruntă atât angajații, cât şi angajatorii şi pot promova cel mai bine conceptele de „învățare permanentă" şi „orientare profesională"(Etwistle, 1996; Caffarelle, 2002).

Cele două concepte devin deosebit de importante, având în vedere că problemele legate de dinamica şi fluctuațiile pieței muncii afectează societatea ca întreg şi nu numai anumite segmente ale acesteia. Lipsa unui loc de muncă devine o problemă publică, socială, ceea ce determină interesul autorităților (şi nu numai) pentru instituirea unor programe de combatere a „ineducației adulților" şi de susținere a populației adulte participante la diferite programe de consiliere a carierei şi de educare (Blanchard şi Thacker, 2004; Tuijnmam, 1996).

În continuare, prezentăm o serie de elemente ale politicilor de educație a adulților practicate în câteva țări europene, în scopul identificării unor coordonate utile demersurilor româneşti în domeniu.

4.1. Marea Britanie

În Marea Britanie, deşi sunt oferite inclusiv cursuri cu durata de o zi, majoritatea au o durată ce variază între şase săptămâni şi un an, cu două ore pe săptămână.

Există servicii speciale de educație a adulților organizate de autoritățile locale, pentru domenii variate (profesional, sănătate, limbi străine, comunicare etc.). Fiecare conducere administrativă locală are un serviciu de educație a adulților care organizează acest gen de activitate şi coordonează raporturile cu colegiile, centrele de educare a adulților, casele de cultură etc. Demersurile autorităților locale sunt sprijinite şi de alte structuri: în anumite regiuni, instituțiile mari de învățământ au dezvoltat o gamă largă de programe special destinate adulților, atât recreaționale cât şi de calificare. În unele universități (de pildă, Cambridge şi Londra) se organizează de către cadre didactice universitare cursuri destinate special adulților interesați în probleme de literatură, sociologie, istorie, ştiințe exacte etc. (Schifirneț, 1997).

De asemenea, un rol important în educaţia adulţilor îl au agenţiile voluntare şi organizaţiile neguvernamentale care oferă sfaturi, informaţii şi ghidare pentru a-i ajuta pe adulţi să identifice ceea ce pot ei să înveţe, cum să înveţe şi cum să plătească. Trăsăturile fundamentale ale acestui tip de program educativ destinat adulţilor sunt reprezentate de structura de tip reţea, abordarea globală, atenţia acordată nevoilor educative individuale şi (nu în ultimul rând) organizarea pe bază de voluntariat a acestor servicii.

În Marea Britanie, consilierea carierei adulţilor este supervizată de o structură centrală dedicată (The National Institute for Careers, Education and Counselling – NICEC), însă rolul fundamental revine comunităţii şi autorităţilor locale – abordare apreciată a oferi o serie de avantaje (precum flexibilitatea, mediul familiar şi „nonagresiv", accesul liber, disponibilitatea cvasi-permanentă a serviciilor de asistenţă şi consiliere etc.).

4.2. Irlanda. The Adult Educational Guidance Initiative (1999)

Programul în speţă a presupus finanţarea unor proiecte-pilot de educaţie a adulţilor, destinate identificării nevoilor de orientare personală şi profesională ale populaţiei-ţintă (adulţi participanţi la programe de alfabetizare, formare etc.) şi, ulterior, creării şi instaurării unor modalităţi locale care să poată răspunde acestor nevoi, pe termen lung fiind vizată dezvoltarea şi adoptarea la nivel naţional a unor modele de bună practică (Jigău, 2001; Brady, 2007).

4.3. Belgia

Educaţia adulţilor este structurată pe un sistem orientat pe asigurarea unui cadru legislativ cu un grad cât mai înalt de completitudine şi adecvare, care să permită identificarea clară a scopurilor urmărite şi a metodelor şi resurselor utilizate.

Până în anul 1960, formarea adultului aparţinea unor grupuri sociale, culturale sau politice „nereglementate instituţional", precum şi întreprinderilor şi era realizată în afara programului de lucru, în temeiul voluntariatului. Cu excepţia întreprinderilor, pregătirea se făcea independent de cerinţele locului de muncă (Onefrice, 2001).

Sistemul pregătirii permanente s-a structurat progresiv, prima formă de intervenţie fiind acordarea unor subvenţii organizaţiilor specializate în educaţia adulţilor de către ministerele culturii şi muncii. În anul 1971, răspunzînd nevoii stringente a elaborării unor acte care să reglementeze sistemul de educaţie a adulţilor, ministerul culturii a emis un act normativ de stabilire a condiţiilor pentru acordarea subvenţiilor organizaţiilor naţionale şi regionale de educaţie permanentă.

Prin acelaşi act normativ s-a cerut organizaţiilor de promovare socio-culturală a lucrătorilor să se adapteze şi să se adreseze cu prioritate publicului din mediul popular, orice demersuri întreprinse urmând a porni de la analiza condiţiilor concrete de viaţă şi a factorilor care determină situaţia acestor oameni.

Se desprinde, din această succintă prezentare, ideea organizării unui sistem coerent de educaţie permanentă a adulţilor în temeiul trebuinţelor şi particularităţilor mediului de viaţă. Educaţia adulţilor este un răspuns la tendinţele de exclusivism cultural, oferind (mai ales grupurilor defavorizate) instrumente adecvate de adaptare socială. Fără a contrapune cultura elitei celei populare, în plan legislativ şi administrativ se acordă educaţiei (în special celei exercitate asupra unor categorii de adulţi) locul şi mijloacele corespunzătoare. Nu este lipsit de interes să menţionăm că la nivelul celor două ministere ale culturii (al comunităţii franceze şi al comunităţii flamande) funcţionează structuri organizate special pentru domeniul educaţiei adulţilor.

4.4. Danemarca

În această ţară există una din cele mai vechi tradiţii în domeniul educaţiei adulţilor: în anul 1844 a fost înfiinţată prima universitate populară din Danemarca, având la bază ideile lui Grundtvig, una dintre personalităţile emblematice ale culturii din această ţară (Brut, 2006).

Sistemul danez al educaţiei adulţilor cuprinde toate formele de învăţământ şi educaţie ce se adresează adultului. Termenul utilizat pentru desemnarea acestui sistem este „*folkeoplysning*", termen imposibil de tradus, dar extrem de cuprinzător (se referă la activităţile care au loc în şcolile serale pentru adulţi, organizaţii de tineret, cluburi, asociaţii sportive, campanii de informare şi solidaritate, universităţi populare – structuri în care se desfăşoară educaţia nonformală, învăţarea adulţilor pentru conştientizare şi participare – Onefrice, 2001).

În anul 1984, Parlamentul danez a votat un program în domeniul educaţiei adulţilor, prin care sunt prevăzute drepturile fundamentale ale adultului în programele educaţionale (libera iniţiativă, participarea liberă, opţiunea liberă a temelor, alegerea liberă a profesorilor etc., iar pentru copii şi tineret – alegerea liberă a facilităţilor). Unul dintre obiectivele de bază ale legii îl constituie implicarea într-o măsură cât mai mare a beneficiarilor sistemului de educaţie în planificarea, elaborarea, organizarea şi decizia cu privire la regulile care stau la baza *folkeoplysning*-ului la nivel local.

De asemenea, în respectivul act normativ a fost statuată alocarea de fonduri financiare acestui tip de demersuri. Administraţiile locale sunt responsabile pentru fixarea sumelor necesare acţiunilor de educaţie a adulţilor. Ele pot decide ce părţi din buget să fie folosite pentru scopuri specifice (cum sunt, de pildă, fondurile speciale pentru cluburile de tineret sau *folkeoplysning* pentru pensionarii vârstnici). Fiecare grup este liber să organizeze activitatea sa fără a răspunde în mod obligatoriu la scopurile pentru care au fost finanţaţi.

Şcolile populare superioare (folkeskole) bazate pe ideile lui Grundtvig sunt diferite de universităţile populare, aşa cum le cunoaştem în arealul românesc; este intersantă distribuţia tematică a cursurilor universităţilor populare din Danemarca în anul 1990: din totalul de 1820 de cursuri (conferinţe), 22% erau din domeniul

ştiinţelor sociale şi al istoriei moderne, 20% din arheologie, 16% – istoria artei, 13% – literatură, 10% – biologie, ecologie, medicină, 8% – filosofie, educaţie, 7% – religie, teologie, 4% – matematici, fizică. Rezultă interesul deosebit pentru istorie, fie modernă, fie veche din partea unei bune părţi a cursanţilor universităţilor populare daneze.

În ultimii ani, în Danemarca se bucură de succes învăţământul la distanţă pentru cei care nu pot participa la cursurile obişnuite. Profesorii îi supervizează pe cursanţi prin telefon/internet şi corectează lucrările scrise, iar cursurile de acest gen se organizează în domenii variate.

Se poate uşor observa flexibilitatea şi eficienţa sistemului de educaţie a adulţilor în Danemarca, care a determinat, în timp, atingerea unuia dintre cele mai înalte niveluri de trai din lume (Schifirneţ, 1997; Federighi, 2001).

4.5. Germania

În aproape toate universităţile, educaţia adulţilor este un domeniu de studiu distinct şi în cadrul căruia se oferă licenţă. Instituţia fundamentală a sistemului de educaţie a adulţilor o constituie universitatea populară care este, după şcoală, cea de-a doua instituţie de educaţie în Germania (există în prezent 1000 de universităţi populare); ea oferă programe variate de activităţi, stimulează şi încurajează participarea adulţilor la viaţa socială.

Programele de educaţie a adulţilor cuprind temele: tehnici de învăţare, societate, politici şi drept, probleme ale educaţiei, psihologie, filosofie, religie, literatură, arta, muzică, ştiinţe ale naturii, matematici, tehnologii, limbi, gospodărirea casei, sănătate, jocuri, ultimele achiziţii în calificarea profesională (Onefirce, 2001).

Se au în vedere în primul rând nevoile reale ale cursanţilor, acţiunile universităţilor populare fiind organizate în funcţie de particularităţile specifice ale fiecărui grup sau individ. Educaţia adulţilor este concepută şi ca mod de a reacţiona la orice situaţie cu care se confruntă individul. Rezultatul pregătirii prin frecventarea instituţiilor de educaţie a adulţilor se concretizează mai puţin prin diplome, fiind exprimat prin competenţa adultului în îmbunătăţirea condiţiilor proprii de viaţă (economic, social, politic, cultural)(Nuissl, 2000; Federighi, 2001; Brut, 2006).

Sistemul de educaţie a adulţilor la nivel local, de land şi naţional este caracterizat prin autoadministraţie şi autopromovare (deşi statul finanţează acest gen de educaţie, responsabilitatea pentru administrarea şi distribuţia fondurilor revine autorităţilor locale). 30% din populaţia adultă participă la o formă organizată de educaţie; dintre aceştia, grupul tânăr reprezintă 25%, în timp ce grupul de 35-50 de ani cuprinde mai mult de 50% (de altfel, tendinţa este constituită de creşterea numărului de persoane care au vârsta peste 50 de ani). În ansamblul cursanţilor, ponderea o deţine populaţia feminină.

Nu în ultimul rând, un aspect interesant al viziunii germane asupra educaţiei adulţilor este faptul că aceasta nu este interpretată ca un panaceu pentru *toate*

problemele societății contemporane, ci ca un demers generator de abilități necesare în soluționarea *unora* dintre problemele cu care se confruntă adultul (Schifirneț, 1997).

Este evident faptul că un astfel de sistem educațional adresat adulților, aplicat pe scară largă, va fi caracterizat de eforturi permanente pentru creşterea gradului de completitudine a elementelor sale față de lumea înconjurătoare, precum şi a caracterului integrativ (Nuissl şi Klaus, 2000).

4.6. Suedia. Inițiativa pentru educația adulților

Acest program, cu o durată de cinci ani, este destinat reducerii şomajului prin oferirea unei calificări secundare unui număr cât mai mare de persoane, însă de o manieră adaptată nevoilor individuale de învățare.

Abordarea este similară celei din Irlanda, iar grupul-țintă este format din adulții afați în şomaj şi care nu şi-au definitivat educația / formarea profesională. Accentul cade pe consilierea profesională, în cadrul sistemului educațional fiind prezente îndeosebi serviciile educative cu finalitate practică (Jigău, 2003).

Şi în cazul Suediei, programul de educație a adulților este susținut prin fonduri bugetare (statul contribuind cu un grant guvernamental care permite susținerea a aproximativ 100000 de locuri pentru cursanți şi cu un grant special care oferă cursanților sub 55 de ani un venit de un an echivalent cu ajutorul de şomaj), însă acestea sunt gestionate la nivel local, în conformitate cu prioritățile stabilite de fiecare administrație locală.

La nivel local, principalele instituții care se ocupă de repartiția fondurilor pentru educația adulților sunt Comitetele municipale de educație a adulților, Centrele locale de informare şi Agențiile de ocupare a forței de muncă.

De asemenea, statul suedez a înființat, în fiecare municipalitate, câte un post de responsabil pentru inițiativa pentru educația adulților, rolul acestuia fiind inclusiv de mediator între administratorii de fonduri şi ofertanții de cursuri destinate adulților (printre care se regăsesc centre municipale pentru educația formală a adulților, şcoli naționale pentru adulți, agenții de pregătire a forței de muncă şi alți organizatori de astfel de programe de studii).

Asocierea dintre administrația centrală şi autoritățile locale este vizibilă inclusiv în ceea ce priveşte evaluarea şi stabilirea orientării ulterioare a programului, realizate în comun de autoritățile locale, Administrația Națională a Şcolilor şi Comisia pentru Pregătirea şi Educația Adulților (Onefrice, 2001; Federighi, 2001).

4.7. Italia

În Italia, se remarcă programul „*Şansa pentru părinți*", organizat de Fundația IDIS (Institutul pentru Disiminarea şi Promovarea Culturii Ştiințifice); acest institut este o fundație non-profit, fondată în anul 1989, parteneră a proiectului ESTEEM (European Study Circle Based on a New Environmental Education Methodology, de tip transnațional Socrates).

Programul în speţă, finanţat în perioada 1998-2001 de către Comisia Europeană, are drept obiectiv să ofere părinţilor şi adolescenţilor dezavantajaţi care locuiesc în suburbiile napolitane şansa să se întâlnească într-un mod organizat şi să găsească oportunităţi de orientare în carieră, de dezvoltare de noi întreprinderi şi de acces la programele Uniunii Europene (Orefice, 2001).

5. Concluzii

În prezent, în ţările Uniunii Europene s-a conturat ca obiectiv major al activităţii instituţiilor de educare a adulţilor *managementul calităţii*, preocupările în acest domeniu fiind materializate în proiectul Asigurarea şi Dezvoltarea Calităţii în Educaţia Continuă în Europa, realizat de către European Service Network for Adult Learning (ESNAL) în 2000.

Proiectul a urmărit identificarea tendinţelor şi direcţiilor majore ale politicilor referitoare la calitate în educaţia adulţilor din ţările care au experienţă în acest domeniu (Germania, Italia, Finlanda, Danemarca, Anglia, Belgia), prin oferirea unei imagini suficient de cuprinzătoare şi de detaliate asupra asigurării şi dezvoltării calităţii în educaţia adulţilor, concomitent cu identificarea schimbărilor politice şi sociale asociate cu calitatea în educaţia adulţilor.

Cooperarea europeană în domeniul educaţiei adulţilor este în creştere – fapt ce denotă importanţa subiectului – deşi există unele diferenţe semnificative în ceea ce priveşte strategia, obiectivele, metodele şi instrumentele utilizate în managementul calităţii, în funcţie de cultura şi percepţia respectivei ţări.

Preocupările constante ale României pentru deschiderea şi dezvoltarea educaţiei adulţilor în concordanţă cu tendinţele internaţionale au condus la înfăptuirea unor paşi importanţi în direcţia câştigării de vizibilitate prin adoptarea şi implementarea unor strategii de dezvoltare a domeniului.

Bibliografie

*** (2001), Caracteristici ale formării profesionale continue în România, Institutul Naţional de Statistică, Bucureşti.

*** (2001), Memorandum-ul privind învăţarea permanentă, document elaborat de Comisia Europeană, traducere Mihai Fifor, tipărire şi difuzare Centrul Naţional „Leonardo da Vinci". România.

*** (2001), *Educaţia Adulţilor în România – Politici educaţionale, culturale şi sociale*, Prima Conferinţă Naţională de Educaţia Adulţilor, Editura Mirton, Timişoara.

Avanzini, G. (1996), *L'education des adultes*, Anthropos, Paris.

Brady, B. (2007), *Adult education - Priority areas for investment and development*, volume, XL, Number 3-4; 40, Proquest Education Journals.

Birch, Ann, Hayward, S. (1999), *Diferenţe interindividuale*, Ed. Tehnică, Bucureşti.

Blanchard, N. P., Thacker, J. W. (2004), *Effective Training: Systems, Strategies and Practices*, 2nd edition, Pearson Education, Inc., New Jersey.

Bîrzea, C. (coord.) (2006), *Analiza sistemului de educaţie permanentă în România*, Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, Bucureşti.
Boeru, I. (coord.) (1995), *Introducere în educaţia aduţilor*, Ed. Fiat Lux, Bucureşti.
Brut, M. (2006), *Instrumente pentru E-learning – Ghidul informatic al profesorului modern*, Ed. Polirom, Iaşi.
Caffarelle, R. S. (2002), *Identifying Program Ideas în Planning Programs for Adult Learners – a Practical Guide for Educators, Trainers and Staff Developers*, 2nd edition, John Wiley & sons, Inc., New York.
Comisia Europeană (2001), *Memorandumul privind învăţarea permanentă*.
Consiliul Naţional al Formării Profesionale a Adulţilor, site-ul oficial: http://www.cnfpa.ro.
De Landsheere, V., De Landsheere, G., (1992), *L'education et le formation*, PUF, Paris.
Demetrio, D., (1997), *Manual al educaţiei adulţilor*, Laterza, Bari.
Dumitru, Al. I., Iordache, M. (2002), *Educaţie şi învăţare la vîrsta adultă*, Ed. Eurostampa, Timişoara.
Entwistle, N.J. (1996), *Study and Learning Strategies în International Encyclopedia of Adult Education and Training*, 2nd edition, Elsevier Science Ltd., Oxford.
Federighi, P., Sava, S. (2001), *Glosar de termeni-cheie în educaţia adulţilor din Europa*, Ed. Miron, Timişoara.
Franchi, Anne-Marie (coord.) (1999), *Regards sur l'education des adultes en France*, La Documentation Francaise, Paris.
Garrison, D.R. (1996), *Student dropout, in International Encyclopedia of Adult Education and Training*, second edition, Elsevier Science Ltd., U.K.
Harkin, J., Turner, G., Dawn, T. (2001), *Teaching Young Adults - a handhook for teachers in post-compulsorv education*. T.J. International, Padstow, Cornwall, U.K.
Institutul Român de Educaţie a Adulţilor, site-ul oficial: http://www.irea.ro.
Jarvis, P. (2000). *Globalisation and the Future of the Education of Adults*, in „Revista de Ştiinţe ale Educaţiei", nr. 1-2, Editura Eurostampa, Timişoara.
Jigău, M. (2001), Consilierea carierei, Ed. Sigma, Bucureşti.
Knapper, C, Cropley, A. (2000), *Lifelong Learning in Higher Education*, 3th. edition, Kogan Page, U.K.

EPIGRAMIŞTII DESPRE ADEVĂR ŞI MINCIUNĂ

GEORGE CORBU

Epigram writers on truth and lie. The way epigram writers relate to the antonymic pair truth-lie is a specific one, by outlining cases in which one or both of the concept-terms become apparent and develop new relationships of co-operation or opposition to the social environment they give account of.

Key words: truth, lie, epigrams.

Când confratele Valerian Lică m-a solicitat să prefațez culegerea cu numărul 21 din seria „Epigrama 2000”, în care sunt reunite peste 450 de catrene scrise de 140 de epigramişti şi în care sunt tratate cvasiexhaustiv problemele celebrului cuplu antonimic *adevărul şi minciuna*, m-am aflat într-o situație deloc confortabilă şi, în plus, fără ieşire. Ca şi în cazul anterioarelor culegeri consacrate prostiei şi bătrâneții, subiecte inepuizabile şi intratabile definitiv. Mai întâi, cele două noțiuni, oricât ar părea de ciudat, nu sunt decât parțial antonimice, deoarece adevărul poate fi opus şi erorii şi falsității, nu doar minciunii. Amintesc în context că, după Kierkegaard, contrariul păcatului nu este virtutea, ci libertatea. Sau, mai aproape de noi, Constantin Noica pleda împotriva ideii că „exactitatea goală se poate substitui adevărului”, cu toate că „exactitatea a tins să ia locul adevărului, sau măcar să-i poarte numele; filosoful – conținutul semantic al acestei noțiuni îl desemnează pe cel a cărui viață este consacrată adevărului – preciza că adevărul nu poate fi fără exactitate (sau rămâne în neîmplinire dacă este aşa), pe când exactitatea poate fi fără adevăr (să existe un astfel de raport şi între adevăr şi contrariul acestuia?). Aceasta după ce, în *Jurnalul* său *filosofic* (1944) afirma peremptoriu: „fireşte că există un adevăr-exactitate”. Apoi gândul mi-a zburat la incendiara poezie *1907* a lui Vlahuță, care, cu ale sale 32 de strofe, reprezintă una dintre cele mai vehemente şi sarcastice critici sociale. Versul de debut al poemului – „Minciuna stă cu Regele la masă” – este emblematic din acest punct de vedere. Contrastul dintre *adevărul* „trențăros”, „dat afară” după ce şi-a rostit monologul acuzator, „îmbrâncit de slugi pe scară”, şi *minciuna* linguşitoare reprezintă mărturia unei atitudini tipice conducătorilor de state din toate timpurile.

În strălucitorul său poem dramatic *Cocoşul negru*, Victor Eftimiu prezintă, de asemenea, antitetic raportul dintre minciună şi adevăr în memorabile tirade, din care reproducem pentru deosebita lor sonoritate şi frumusețe:

Cercetări filosofico-psihologice, anul II, nr. 2, p. 133-140, Bucureşti, 2010

Minciuna-i o femeie cu ochii verzi ca marea…
E visul, e nădejdea… frumosul, înşelarea.
Prin ea se re-nnoieşte cuvântul ce s-a spus.
Răpiți minciuna vieții, şi farmecul s-a dus!
. . . . . .
Minciuna-nsufleţeşte!… Minciuna-i vrăjitoare!
Din floare face flutur, din flutur face floare…
De n-ai aripi ca şoimii, printr-însa poți să zbori;
Ea dă un suflet floarei, şi sufletului – flori!
. . . . . .
Din hoț, minciuna face un sfetnic de-mpărat!…
. . . . . .
E purpura… cununa… hlamida-mpărătească…
S-o poarte cel ce ştie cu ea să se gătească…
Minciuna şade bine doar omului isteț…
Şi ce e Adevărul? Un dar fără de preț…
Prin el vezi norul – nour, şi marea vezi că-i mare…
Întreabă mincinoşii!… O lume văd în zare!…
Pe cât e de frumoasă şi grea minciuna lor,
Pe-atât e adevărul de searbăd şi uşor!
. . . . . .
Eu vreau să cânt minciuna ce ştie să prefacă,
Ce ştie să-nnoiască… Las altora să placă,
Din umbră-i „adevărul”… Decât un cerşetor,
Desculț şi gol, mai bine-un rege-nşelător!
Să piară cerşetorul ce-aleargă după hrană!…
O haină zdrențuită prin care vezi o rană –
Acesta-i Adevărul, şi lui vreți să mă-nchin?
A, nu, închin Minciunii paharul meu cu vin!…

Lungile tirade sunt rostite de personajul cu un rol atât de important în desfăşurarea acțiunii – Dracul – care, în calitate de sfetnic prea zelos al Voievodului Nenoroc, îl îndeamnă pe acesta:

Să minți… Când intri-n lume, să-mbraci a lumii haină,
Închină-te minciunii – aceasta-i marea taină…

Față de sfaturile cinicului, dubiosului consilier, în *Azilul de noapte*, Maxim Gorki – exprimând o optică diferită, *de clasă*, proprie celor „declasați” – invocă adevărul, preamărindu-i existența, îl asociază omului, cu care ajunge să-l identifice: „Omul e adevărul!”. Nu însă fără a justifica existența minciunii ca fiind „mai plăcută (oamenilor) decît adevărul”. Minciunii i se găseşte chiar o utilitate *sui generis*: „Sunt mulți oameni care mint de milă pentru aproapele.

(…) Ei mint frumos, cu tragere de inimă, cu însufleţire! Sunt minciuni care mângâie, care uşurează… Cu o minciună amăgeşti pe muncitor; cu o minciună îi potoleşti revolta şi poate să-ţi uite maşina care-i striveşte braţul; cu o minciună adormi pe cei ce mor de foame (…). Cine e slab de înger şi cine trăieşte din vlaga altuia are nevoie de minciună. Unii îşi sprijină cu ea slăbiciunile, alţii se acoperă cu ea. Dar cel ce e stăpân pe sine, liber şi nu se hrăneşte din sudoarea altuia, ce zor are să mintă? Minciuna este religia robilor şi a stăpânilor… Adevărul e dumnezeul omului liber" (citat din actul IV, scena I, dintr-o traducere mai veche aparţinând lui Iosif Nădejde).

Natural, intervine în viaţa fiecărui individ, ca şi a unei colectivităţi, un aşanumit *moment al adevărului*. Totul este ca acesta să nu se producă prea târziu, dacă nu poate fi evitat (într-o operă de ficţiune, faimoasă, era nominalizat chiar un, la fel de faimos, Minister al Adevărului).

În *Criticilor mei*, Eminescu se întreabă, cu dreptate (ne amintim, *horribile dictu*, de o alianţă intitulată „Dreptate şi adevăr"): „Unde vei găsi cuvântul ce exprimă adevărul?"; aici, desigur, adevărul nu este privit ca adevăr ştiinţific sau adevăr absolut, ci în putinţa lui de a fi tradus în cuvinte, altfel spus, ca gândire simbolică rostuită în cuvinte, potrivit exegezei cunoscute. Întrebarea rămâne răscolitoare şi ea trebuie pusă în relaţie cu o alta la fel de penetrantă, din dialogul dintre Pilat şi Iisus: „Răspuns-a Iisus (…) M-am născut şi pentru aceasta am venit în lume, ca să dau mărturie pentru adevăr; oricine este din adevăr, ascultă glasul Meu. Pilat I-a zis: Ce este adevărul?" (Ioan, 18:37-38). De fapt, răspunsul fusese dat în altă împrejurare de Mântuitor, când a afirmat peremptoriu: „Eu sunt Calea, Adevărul şi Viaţa" (Ioan, 14:6).

Trecând de la religie la cunoaştere ca obiect al unei discipline filosofice (epistemologia), orice elev de clasă terminală cunoaşte faptul că există o disciplină specială care studiază adevărul – logica, că există un adevăr relativ care este probat prin demonstrare, că adevărul absolut ţine de incognoscibil; cu alte cuvinte, nu poate fi nici negat, nici afirmat. Adevărul – care are caracter obiectiv – intră într-o relaţie *sui generis*, prin intermediul opusului său, minciuna, cu morala, care este creaţie a omului, din interferenţa acestora rezultând consecinţe în plan comportamental şi deci social, ca din orice coexistenţă a contrariilor. Şi aceasta chiar dacă „adevărul e rezultatul gândirii logice, aşa cum fapta bună e rezultatul trăirii morale", cum afirmă Noica.

După ce ne-am referit la domenii ale cunoaşterii umane precum arta şi religia, pătrunzând nu prea adânc pe teritoriile filosofiei şi moralei, observăm că, încă din antichitate, grecii, inventatorii dialecticii, au fost preocupaţi de problematica adevărului şi deci şi a contrariului acestuia, cu care s-au însărcinat sofiştii. Referindu-se la cele zece categorii aristotelice, într-o preţioasă *Îndrumare în filosofie*, Mircea Florian arată că trebuie descoperit „procedeul logic după care unim aceste categorii în judecăţi concrete, pentru a determina logic esenţa lucrurilor şi *a ajunge la adevăr* şi la cunoaşterea realităţii" (s.n.). Silogismul ar fi „procedeul dialectic, de gândire, care ne duce cu necesitate la stabi-

lirea adevărului", el constând în „deducerea unei judecăți noi, adevărate (concluziunea), din alte două judecăți (premisele)". În acest fel, „adevărul este deplina corespondență a ideilor din noi cu esențele, cu substanțele lucrurilor: ceea ce este gândire în noi este esență, realitatea adevărată în afară de noi". Aristotel a analizat şi sofismele, raționamentele înşelătoare, cărora marele filosof le-a dat lovitura de grație. Cu toate acestea, orice tratat elementar de logică acordă un loc sofismelor în antichitate, precizând că acestea au avut rolul de a stimula gândirea, rațiunea. Nu totdeauna sofismele, banale în aparență, sunt simple jocuri de cuvinte. Arhicunoscut este sofismul (paradoxul semantic!) *Mincinosul*, pe care nu ne putem abține de a-l cita, într-una dintre versiunile sale: „dacă un mincinos afirmă că minte, el minte, dar în acelaşi timp spune şi adevărul, deoarece dacă în acest caz spune adevărul, atunci este mincinos, iar dacă minte, atunci nu este mincinos". Un asemenea joc verbal ni se pare realmente fascinant, apropiindu-se de condiția epigramei.

Binele, Adevărul şi Frumosul constituiau triada cunoscută în filosofia greacă sub denumirea de *Kalokagathia*, prin care se înțelegea idealul armonizării virtuților morale cu frumusețea fizică, altfel spus, a esteticii cu etica. În teza sa de doctorat în filosofie susținută în SUA (publicată în țară sub titlul *Kalokagathon*, la FRPLA, în 1946), Petru Comarnescu defineşte adevărul drept „o certitudine logică, pe care încercăm să o traducem în activitatea concretă, adică încercăm să lucrăm cu ea sau să o aplicăm particularului". Potrivit aceluiaşi, „Frumosul şi Adevărul sunt, în consecință, izvoare ale Binelui activ din existența noastră". În concepția autorului, „Adevărul, Binele şi Frumosul îşi primesc adevărata lor valoare definitivă în valorificarea numită realizarea-de-sine".

Amintim doar această concepție, fără a stărui asupra implicațiilor de ordin moral şi social ale ei, ca şi ale altora, întrucât tematica noastră este circumscrisă strict binomului adevăr-minciună, încercând să deslușim, din catrenele cuprinse în culegerea de epigrame despre care aminteam la început, adevărul şi minciuna în toată acțiunea lor.

În *Jurnalul* său *filosofic*, Noica reproducea „vorba cunoscută a lui Spinoza: superioritatea adevărului asupra erorii e că ştie şi despre sine şi despre eroare, în timp ce eroarea nu ştie decât despre sine". Şi, în acelaşi loc, punea un accent hotărâtor în aceeaşi chestiune: „De unde ideea că filosofia te învață adevărul? Te învață să gândeşti – nu adevărul. Îți dă direcția adevărului. Vorba lui Kant: ca să ştii care e adevărul despre un lucru, trebuie să ai acordul cu acel lucru. Deci, orice adevăr e material. Ce poate să însemne adevărul, aşa formal? Există realități, nu realitate. Există adevăruri, nu adevăr" (s.n.).

Adevărul nu e acelaşi pretutindeni şi în orice timp. Ideea a fost exprimată admirabil de un gânditor de talia lui Pascal, într-una dintre cugetările sale: „Ce-i adevăr dincoace de Pirinei e greşeală dincolo".

Recentul laureat Nobel pentru literatură, prozatorul peruan Mario Vargas Llosa, scrie, într-un eseu cu titlul paradoxal *Adevărul minciunilor*, că „noțiunea de adevăr sau de minciună funcționează diferit de la caz la caz". Tot astfel, „adevărul literar este unul, şi altul este adevărul istoric": „o ficțiune reuşită reflectă subiecti-

vitatea unei epoci şi de aceea romanele, chiar dacă mint atunci când le confruntăm cu istoria, ne transmit nişte adevăruri trecătoare, evanescente, care scapă întotdeauna celor care descriu realitatea din punct de vedere ştiinţific. Doar literatura dispune de tehnica şi forţa de a disloca acest delicat elixir al vieţii: adevărul ascuns în minciunile omeneşti".

Picasso gândea identic atunci când statua că arta nu e adevărul, ci minciuna care ne permite să ne apropiem de adevăr. Iar un om de stat de talia lui Bismarck nu se sfia să afirme că, atunci când voia să-şi înşele adversarul, îi spunea adevărul. Într-o formulare paradoxală, nimic nu este mai neverosimil decât adevărul!

Dicţionarele de maxime nu ocolesc expresiile şi locuţiunile româneşti şi străine (de tipul „adevărul gol-goluţ" ş.a.), pentru a nu aminti cele 11 volume ale impunătoarei colecţii a lui Iuliu A. Zanne *Proverbele românilor* (în volumul VIII – 134 de proverbe pentru adevăr şi 82 pentru minciună; în volumul VII – 24 pentru adevăr şi 82 pentru minciună-mincinos) – surse nu doar de documentare-informare, ci şi, ca urmare, de inspiraţie. Dacă am luat bine aminte, cinci dintre cele mai cunoscute au fost prelucrate ingenios de către epigramiştii convocaţi de Valerian Lică: „Adevărul umblă cu capul spart", „Minciuna are picioare scurte", „Minte de îngheaţă apele", „Gura păcătosului adevăr grăieşte" şi „Minciuna în toate îşi ia partea".

Adevărul poate fi exprimat în diverse limbaje: matematic (altfel zis, ştiinţific), artistic, filosofic, … esopic. Încă de la Platon ştim că, dacă ţi-ai luat libertatea de a spune adevărul, trebuie să te pregăteşti pentru suferinţă. De altfel, numele marelui filosof este evocat în cunoscutul adagiu latin: „Amicus Plato, sed magis amica veritas". Deşi minciuna este privilegiată în toate situaţiile, este preferabil întotdeauna ca adevărul să fie spus şi, în orice caz, cunoscut. Numele adevărului este invocat în justiţie, în jurământul prestat de martori la procese („Jur să spun adevărul şi să nu ascund nimic din ceea ce ştiu…").

Vorbirea comună a validat ideea conform căreia cea mai bună minciună este adevărul. Forţând cuvântul, nu şi logica, putem ajunge la expresii de genul „adevăruri mincinoase" sau „minciuni adevărate".

Se spune în mod curent că nimeni nu deţine monopolul adevărului. Cu o excepţie, totuşi: a artiştilor, a creatorilor în general, între care trebuie socotiţi umoriştii, inclusiv epigramiştii. Dacă ar fi să dăm crezare spuselor lui Cioran – şi nu vedem vreun motiv de a nu o face –, „trăim cu toţii în eroare, exceptându-i pe umorişti. Doar ei au priceput, în joacă parcă, zădărnicia a tot ce e serios şi chiar a tot ce e frivol".

Interesant este modul în care epigramiştii au prelucrat situaţiile în care perechea antonimică adevăr-minciună iese la rampă, imaginând situaţiile în care unul dintre termenii-concept sau ambii se manifestă, dezvoltând relaţii noi de cooperare sau de adversitate cu mediul social la care se raportează.

Iată, mai întâi, definirea unui termen prin recurgerea la celălalt, operaţie reuşită de maestrul Mircea Ionescu-Quintus:

De când soarele şi luna,
De când valul spart de stâncă,
Adevărul e minciuna
Nedescoperită încă.
(*Adevăr şi minciună*)

Personificate, cele două noțiuni se pot bucura de toate avantajele unei ființe, deci şi de un epitaf. Dar întreprinderea devine problematică, deoarece, aşa cum ne asigură maestrul Nelu Quintus:

Chiar de s-ar alege praful
Din minciuna gogonată,
Nu-i pot scrie epitaful,
Că nu moare niciodată.
(*Minciuna*)

Şi totuşi, Cornelius Enescu, un alt veteran al genului, într-un proiect de *Epitaf pentru minciună*, exprimă un adevăr incontestabil:

N-ai să poți surâsul să-i înlături,
Parc-ar şti în somnul ei ocult
Că sub troscot zace trist, alături,
Adevărul, îngropat de mult.

Vasile Larco trasează ferm, dar fără brutalitate, hotarul între opțional şi facultativ, intervenția liberului arbitru într-o competiție *sui generis* desemnând câştigătorul:

Pe mincinoşi pot să-i exclud –
Şi-afirm, urcând pe-a vieții treaptă:
Prefer un adevăr mai crud
Decât minciuna bine coaptă!
(*Accept*)

Confruntarea imaginată de Valerian Lică între termenii celebrului binom ce au căpătat chipuri omeneşti – deşi evocată şi adusă pe teren lumesc – nu are de fapt loc, conformându-se situațiilor similare din viața reală:

Când adevărul gol-goluț
În viață triumfal pătrunde,
Cu strategia unui struț,
Minciuna, pudică, se-ascunde.
(*Pudoare*)

Rolul minciunii, acela de regularizator al socialului la toate palierele acestuia, este exprimat metaforic de către Nicolae-Paul Mihail, în concordanţă cu aşteptările şi convenţiile acceptate:

În viaţa asta insipidă
În care toţi ne ducem veacul,
Minciuna este o stafidă
Ce parfumează cozonacul.
(*Patiserie*)

„Adevărul" dictonului latin *In vino veritas* este pus serios la îndoială, graţie unei experienţe bahice la îndemâna oricui, deci şi a lui Nicolae Nicolae, autorul următorului catren:

Că adevărul e în vin,
Nu-s de acord în niciun fel:
Eu de-o viaţă beau din plin
Şi, sincer spun, n-am dat de el.

Constantin Păun intuieşte just proporţia imbricării uneia dintre noţiuni în cealaltă:

În minciună se cam ştie
C-ar mai fi şi adevăr;
Dar exact ca-ntr-o chelie
Când mai vezi un fir de păr.
(*Existenţială*)

Sub pana măiastră a lui George Petrone are loc chiar împăcarea contrariilor, desigur, în anumite condiţii:

Se spune că Minciuna ticăloasă
Stătea-n trecut cu regele la masă;
E mult de-atunci, s-a răsturnat ciubărul,
Şi astăzi, iată, stă cu *Adevărul*.
(*Ziarul* Adevărul *a denaturat constant desfăşurarea evenimentelor din Kossovo*)

Desigur, periplul existenţial al celor două cuvinte în funcţie de care se articulează ABC-ul oricărei morale, filosofii şi ştiinţe va continua într-un traseu ce nu va ocoli niciunul dintre avatarurile reale sau imaginare care le aşteaptă. Epigramiştii au identificat unele; aşteptăm să se ivească la orizont altele. Implicarea lor în acest proces îndelungat, lipsită de prejudecăţi, este o faptă de curaj civic şi artistic.

Şi, implicit, un examen pe care, dacă luăm în considerare calitatea excepțională a catrenelor şi epigramelor, l-au trecut cu succes.

În încheierea acestor considerații, să amintim că şi în acest domeniu înregistrăm, ca pe o curiozitate, firește, existența unui campionat mondial de minciuni, desfăşurat în Marea Britanie. Întrecerea se desfăşoară anual, din 1974, în luna noiembrie. Concurenții trebuie ca, într-un interval de 2-5 minute, să convingă juriul că ceea ce spun este adevărat. Fapt notabil, politicienii şi avocații nu sunt acceptați în concurs. De-ar fi ştiut de existența lor, suntem siguri că acelaşi tratament le-ar fi fost rezervat şi epigramiştilor.

TRADUCERI

KAIRICITATE ŞI LIBERTATE

Vom supune atenţiei cititorului român în paginile următoare traducerea primului capitol al lucrării *Kairicité et liberté* a academicianului E. Moutsopoulos, apărută la Atena în anul 2007. Această lucrare este considerată de autor „cântecul său de lebădă", care încununează o activitate de peste 40 de ani. Termenul *kairos* este localizat între *acţiune* şi *valoare* (sfârşind cu valoarea în sine, care este omul). Semnificaţia sa s-a format la confluenţa ariilor termenului καιρός, care desemnează „timpul", „intervalul determinat" şi καιροςκοπῶ, care înseamnă „a aştepta oportunitatea". *Kairos*-ul filosofic alcătuit din aceşti termeni ai limbajului comun îndeplineşte un rol operaţional, fiind destinat să investigheze natura interioară (umană) şi exterioară. Noi realizăm prezenţa sa odată cu modificarea cursului unui proces al conştiinţei sau la care participă *conştiinţa*. Între conştiinţa în aşteptare şi intervenţia kairică efectivă se creează un moment de discontinuitate sau o „falie", care urmează să fie pusă în valoare şi satisfăcută de conştiinţă, pentru a trage *maximum* de profit din această conjunctură, prin exercitarea *libertăţii*. Şi, spre a profita, conştiinţa trebuie, în primul rând, să se adapteze condiţiilor particulare pentru a le pune mai bine în valoare şi, în al doilea rând, ea trebuie să îşi precizeze intenţia. Intervenţia intenţiei, şi prin ea a cadrului format de *intenţionalitate*, face necesară delimitarea acesteia de intenţionalitatea invocată de Husserl, care se aplică conţinuturilor conştiinţei. Dar în timp ce intenţionalitatea are, la Husserl, un caracter cvasi-static, intenţionalitatea pe care o propune E. Moutsopoulos este una dinamică, prin care sunt create condiţiile propriei sale impuneri în realitate, în scopul stăpânirii sale. O altă localizare a kairosului în filosofia contemporană se poate face prin raportarea sa la ideea de proiect mental a lui Bergson (de *dessein*), care desemnează un plan al acţiunii, adaptat scopului precis al conştiinţei, în vederea atingerii unui rezultat concret. Între abordările contemporane principale cu privire la intervenţia conştiinţei în câmpul kairicităţii se mai adaugă Jankélévitch, Lavelle, Bachelard.

Rodica Croitoru

Cercetări filosofico-psihologice, anul II, nr. 2, p. 141-148, Bucureşti, 2010

FUNDAMENTELE KAIRICITĂȚII

EVANGHELOS MOUTSOPOULOS

1. De la kairos la kairicitate. Cu uşurinţă se stabileşte o paralelă analogică între acest cuplu de noţiuni şi cel reprezentat de binomul timp şi temporalitate. O astfel de paralelă, dacă se dovedeşte, în principiu, sustenabilă, nu este totuşi justificabilă din orice punct de vedere. Aşadar, *pe de-o parte*, şi în pofida referinţei obişnuite la diferite aspecte ale timpului (astronomică, biologică etc.), aceasta rămâne un dat (real sau inventat, conform concepţiilor respective) independent de intenţionalitatea conştiinţei, ea însăşi înţeleasă ca un mănunchi de tendinţe de acţionare, în timp ce kairosul este un dat legat intim de această intenţionalitate. Intenţionalitatea conştiinţei presupune o conştiinţă în alertă constantă, în aşteptarea sesizării kairosului la care aspiră, ocazia favorabilă dintre toate şi prin excelenţă în propriile sale scopuri, şi de a profita la maximum prin apropierea ei. Scurgerea timpului va fi, în aceste condiţii, indiferentă conştiinţei, în timp ce kairosul i se adresează ei direct activând-o şi stimulând-o în măsura în care răspunde aşteptărilor sale, raportul lor adeverindu-se un raport dinamic redus la angajamentul conştiinţei faţă de stările kairice delimitate astfel. *Pe de altă parte*, noţiunea de kairicitate nu ar fi, ca noţiunea de temporalitate, o simplă abstracţie: ea se profilează, dimpotrivă, sub forma calităţii reale inerente realităţii kairosului[1].

Kairicitatea defineşte însăşi esenţa kairosului. Timpul şi kairosul determină respectiv natura şi calităţile caracteristice ale temporalităţii şi kairicităţii. Prima presupune o succesiune de momente regulate; a doua, o ruptură în această succesiune, ruptură excepţională, adică unică, sesizată anterior sau trăită retrospectiv, dar în cadrul unui demers voluntar şi mai ales intenţional. O diferenţă asemănătoare este sugerată de fizica contemporană în legătură cu discriminarea între timpul convenţional (t), care presupune o conştiinţă avertizată a gradului de intensitate, distinct şi divergent, accentuat de punctările succesive percepute în intervalul lor şi timpul natural (÷) care, el însuşi presupune o conştiinţă neexperimentată, dar care să poată capta subiectiv şi aprecia, întru folosul subiectiv, un astfel de interval. La un astfel de comportament intră în joc capacitatea acestei conştiinţe de a «se pune în gardă» pentru a prevedea, a se vedea a preveni, un ritm viitor înţeles ca o ruptură; unicitate şi multiplicitate sunt aşadar înfăţişate în afara oricărei consideraţii a periodicităţii[2].

---

[1] Cf. studiul nostru despre Kairos ou l'humanisation du temps. *Diotima*, 16, 1988, pp. 129-131.

[2] Despre diferenţa dintre timpul *convenţional* (t) şi timpul *natural* (÷), cf. P. VAROTSOS *et al*., Some properties of the entropy in natural time. *Physical Review E.*, 71, 2005; IDEM, Long range correlations in the signals that precede rupture, *ibid*, 66, 2002. Se va sublinia totuşi că în acelaşi cadru al diferenţierii, timpul convenţional se pretează mai mult unei aprecieri cantitative a investigaţiei unei optimalităţi în previzibilitatea unei rupturi apropiate şi, în acest sens, se dovedeşte complementară timpului natural. Cf. *infra*, p. 135 şi n. 7.

Asupra a ceea ce merită să se reflecteze în această reprezentare este noţiunea de ruptură. Ea desemnează îndeosebi pătrunderea unei discontinuităţi în continuitate, fie şi o continuitate compusă din succesiuni, dar dificil de distins, de exemplu o suită de momente. În acest caz, ruptura intervine pentru a modifica cursul unui proces antrenat fie independent de conştiinţă, fie, eventual, în legătură cu ea. În ambele cazuri, conştiinţa nu va rămâne indiferentă la modificările survenite sau pe cale de a se produce: ea le suportă, le pregăteşte sau chiar le provoacă în interesul propriei sale existenţe. Orice ruptură se prezintă nu numai ca o schimbare bruscă a evoluţiei unui proces deja început, dar şi ca un fel de glisare lentă, perceptibilă mai puţin direct dar, în tot cazul, efectivă.

În ceea ce priveşte conştiinţa, ea reacţionează, după caz, fie rămânând inertă (ea suferă atunci o înfrângere care se poate dovedi nefastă, chiar catastrofală, pentru existenţă); fie prin încercarea de a atenua consecinţele negative pe care le comportă schimbarea prin care trece; fie, în sfârşit, precedând faptele, venind în întâmpinarea lor, adică provocându-le. Dar, cel mai adesea, ea rămâne în aşteptarea fazei propice intervenţiei sale. Falia creată astfel este imediat pusă în valoare şi satisfăcută de conştiinţă, care se infiltrează şi se instalează acolo, mai întâi ilicit, iar apoi definitiv, mărind în cel mai rău caz distanţa formată iniţial, pentru a trage *maximum* de profit. Pe măsura acestei progresii, comportamentul conştiinţei, fidel obiectivului final, se precizează şi se adaptează tot mai mult condiţiilor particulare stabilite deja, pe care ea le exploatează de fapt pentru a le pune mai bine în valoare conform intenţiei sale. Astfel intenţionalitatea ei se precizează în acest sens continuu. Maleabilă la început, ea devine tot mai mult pentru a îşi atinge scopurile şi (ceea ce vine de la sine) în limitele unei acţiuni conforme regulilor decenţei, astfel încât să nu şocheze celelalte conştiinţe.

Fie că îmbrăţişează forma unui salt, a unei glisări, a unei falii sau a unui cu totul alt model de întrerupere a continuităţii, apare o ruptură, dat fiindcă conştiinţa aşteaptă, caută sau provoacă nehotărâtă spre a se insera într-o suită de momente, iar suprimarea uneia dintre verigi duce la devierea cursului său normal, spre a îl orienta într-o direcţie diferită, adesea neaşteptată, nu şi pentru conştiinţa însăşi. Înţeleasă în acest sens, ruptura merită calificativul de kairos şi se pretează la interacţiunea conştiinţei, care acţionează conform propriei sale intenţionalităţi: ea profită de cel mai mic indiciu pentru a se impune în evoluţia evenimentelor care se prezintă obiectiv şi pentru a acapara dinamica progresului lor într-o manieră cvasi-definită, rezervându-şi privilegiul recurgerii la ajustări corective şi la ameliorarea propriului său randament distingând, în interiorul kairosului principal, *microkairoşi* destinaţi facilitării comportamentului său. De atunci, intenţionalitatea conştiinţei şi kairosul concură la definirea ideii de kairicitate prin punerea în cauză, pe de-o parte, a elementelor obiective (situaţii care se pretează evoluţiei); pe de altă parte, subiective (ce exprimă o voinţă expresă) ce tind să le domine pe precedentele pe termen scurt sau lung.

2. Despre intenţionalitatea intenţiei. Noţiunea de intenţionalitate a fost, după cum se ştie, înfăţişată şi explorată de Husserl, în sensul unui dat de ordin epistemologic. Ea se aplică cvasi-exclusiv conţinuturilor conştiinţei, care se referă la obiectele care sunt reprezentate aici. Ea constituie deci un câmp unic şi unificat, unde aceste

obiecte se reflectă şi unde ele dobândesc un sens generalizat relativ la experienţele particulare înmagazinate de conştiinţă şi integrate într-un proces de generalizare, în cursul căruia ea beneficiază de statutul de *trăiri* incorporate în realitatea existenţei. Acestea sunt *referenţialele* obiectelor în cauză, şi anume reducţii mentale ce fixează esenţialul obiectelor în totalitatea lor şi în ansamblul modurilor lor de reprezentare. Concepută în acest mod, intenţionalitatea conştiinţei devine un domeniu în care obiectele, transformate şi reduse la trăiri, se îngrămădesc şi se acumulează spre a forma un potenţial în care existenţa supune elementele necesare aprecierii şi evaluării noilor achiziţii. Ceea ce înseamnă că intenţionalitatea se afirmă ca putere şi aptitudine de absorbire şi elaborare a datelor pe care conştiinţa le va exploata ulterior. Aici se opreşte rolul său de activitate; căci, de fapt, ea nu este decât o potenţă cvasi-pasivă: ea se mulţumeşte să înmagazineze şi să acţioneze, cel mult, prin elaborarea de materiale destinate să servească, sub o formă obişnuită sau adaptate împrejurărilor speciale, în vederea captării şi punerii în valoare a elementelor disparate, spre a le integra în mulţimi mai cuprinzătoare, mai ample şi chiar amplificate în vederea cauzei.

Aceste activităţi nu modifică deloc caracterul cvasi-static al intenţionalităţii, după cum este înfăţişată în cadrul gândirii husserliene. Aceasta rămâne o gândire focalizată, nu instantaneu, asupra studierii şi analizării funcţionării interne a conştiinţei şi a modalităţilor sale de concepere a realităţii sub forma obiectelor «trăite», imprimându-se deci pe fondul unui ansamblu de reacţii secundare ca potenţă. Noi nu înţelegem prin aceasta în nici un caz o pasivitate a conştiinţei, care ar face un fel de *tabula rasa*, calificativ ilustrat de empirismul clasic ci, dimpotrivă, funcţionarea unei conştiinţe concentrate în ea însăşi şi acţionând de la sine şi fiind închisă în propriile sale dimensiuni şi în propria sa funcţionalitate. Ea îi furnizează existenţei materia iniţiativelor sale, fără a constitui înseşi aceste iniţiative. Raporturile sale cu realitatea se limitează deci la raporturi de dependenţă. De unde şi calificativul de «static», termen ce înglobează semnificaţia unei rezerve de resurse puse la dispoziţia existenţei, dar care nu este dispusă ea însăşi să acţioneze pe deplin după placul său. Rezultă că termenul de intenţionalitate dobândeşte aici o semnificaţie diferită de cea care îi este atribuită de Husserl, şi care merge până la scolastică.

Semnificaţia pe care o atribuim, la rândul nostru, acestei noţiuni ţine cont de faptul că ea este înrudită cu cea de *intenţie*, dar de asemenea de faptul că ea poate fi înţeleasă într-un sens diferit de cel pe care i-l recunoaşte fenomenologia tradiţională. Aşadar, cea din urmă, după cum am văzut, consideră intenţionalitatea ca o calitate a deschiderii conştiinţei către realul pe care ea şi-l aproprie, în timp ce o filosofie a kairicităţii nu ar privilegia decât o concepţie care nu mai este statică, ci dinamică, şi anume cea care produce o deschidere către o potenţialitate de realizat prin conştiinţă în calitate de conştiinţă a existenţei, capabilă să se impună în lumea reală. Conform acestei concepţii, intenţionalitatea ar semnifica, în sensul activ şi, mai ales dinamic al termenului, crearea condiţiilor propriei sale impuneri în realitate. Oricum, aici nu se pune problema unei filosofii de orice nuanţă idealistă ar fi, ci de o atitudine ce preconizează o adaptare la realitate în scopul stăpânirii sale; conform formulei clasice a lui Fr. Bacon: «*naturae…non imperatur nisi parendo*»[3].

[3] Cf. *Novum organum*, Aphorisme CXXIV.

Realitatea se pretează desigur la acest gen de tratare. Vom evoca cu această ocazie ideea, de inspiraţie bergsoniană, de *dessein*, care desemnează un plan al acţiunii adaptat scopului precis al conştiinţei, în vederea atingerii unui rezultat concret. Diferenţa dintre cele două atitudini preconizate este manifestă. Pe de-o parte, este vorba despre o punere la punct, de ordin hermeneutic, a datelor dobândite, supuse elaborării şi, în cele din urmă, de evaluarea unei conştiinţe care se limitează la ea însăşi, în interiorul unui circuit închis pus în mişcare în acelaşi timp cu achiziţiile sale. Pe de altă parte, este vorba despre prelungirea activităţii conştiinţei dincolo de sine, pentru elaborarea condiţiilor în care ea îşi va impune cel mai bine perspectivele în mediul său în numele existenţei şi în favoarea proiectelor pe care le nutreşte. O astfel de diferenţă de perspectivă determină o diferenţă în modalitatea de acţionare. Aceste două modalităţi de acţiune se completează: static şi dinamic, respectiv ele asigură contactul permanent al conştiinţei, înţeleasă definitiv ca o conştiinţă a existenţei, cu realitatea, şi contribuie, fiecare în felul său, la menţinerea ei într-o veghe perpetuă.

Mai exact, maniera dinamică de procedare a conştiinţei pune în cauză raportul dintre proiectul său (*dessein*) de acţiune şi situaţia obiectivă cu care se confruntă ea pentru a se realiza. Această situaţie nu este stabilă. Ea este, dimpotrivă, calificată printr-o fluiditate de ordin cvasi-heraclitean, care evoluează într-o anumită direcţie, dar a cărei evoluţie se confruntă frecvent cu ocolişuri şi cu decalaje care, la prima vedere, par a fi bruşte şi inopinate, cu toate că în fapt de luat în consideraţie în cele din urmă, deci subiect de recenzare, în pofida imprevizibilităţii lor aparente.

Conştiinţa, după cum se va vedea ulterior, posedă mijloacele de a înfrunta această fluiditate, fără a înceta să ţină seamă cu seriozitate de ea, adică imperativ, şi pe bună dreptate, ceea ce constituie particularitatea dinamismului comportamentului său. Ea trebuie să ia în consideraţie toate eventualităţile, cazurile posibile sau litigioase, incertitudinile, ambiguităţile, contingenţele, echivocurile, fluctuaţiile, neprevăzutele sau imprevizibilele, jocurile hazardului, improbabilităţile, indiscernabilele, aspectele nebuloase sau obscure, oscilaţiile aleatorii şi riscurile care li se asociază, înainte de a se aventura în alegerea apreciată drept propice reuşitei întreprinderii sale, cu atât mai mult cu cât aceasta se prezintă de obicei într-un mod conjugat cu alte năzuinţe, aşadar de o natură extrem de complicată. Este, deci, de dorit ca conştiinţa să fie în general dotată cu perspicacitate şi cu clarviziune, dacă nu cu sagacitate, spre a se îngriji de nevoia de a ordona şi de a ierarhiza proiectele sale conform împrejurărilor prezente şi viitoare în care ea îşi va pune în aplicare planurile. Acestea sunt calităţile cerute pentru ca o conştiinţă să fie demnă de a fi tratată drept dinamică. Dinamismul său este capacitatea de a îţi proiecta ţintele pe fondul realităţii, spre a adapta exigenţele acesteia exigenţelor propriilor sale scopuri.

Statică sau dinamică, conştiinţa trebuie să îşi asume aceleaşi facultăţi şi aceleaşi calificări întru analiză, cu toate că într-unul din cazuri aceste facultăţi sunt puse în mişcare în însuşi interiorul domeniului său, în timp ce în celălalt ele sunt exterioare acestui domeniu, pentru că aportul lor este necesitat de aprecierea condiţiilor în care acţionează această conştiinţă în numele existenţei şi profitului celei din urmă. Acestea spuse, conştiinţa se revelează a fi unitară, dar se diferenţiază şi se

diversifică conform funcţiilor pe care le îndeplineşte şi, în consecinţă, al rolului pe care îl joacă la nivelul şi în numele existenţei. Acest rol face să apară aspecte multiple: când îmbrăţişează o formă care privilegiază ceea ce în termeni kantieni s-ar numi raţiune pură; fie o formă care privilegiază raţiunea practică etc. Cu toate acestea, o filosofie a kairicităţii, punând accentul asupra importanţei unui pragmatism fundamental, nu poate minimaliza în nici un caz aspectul cognitiv al conştiinţei, nici chiar neglijarea aportului la îmbogăţirea existenţei şi se vede în situaţia de a sublinia importanţa aspectului său practic la împlinirea existenţei, permiţându-i să se profileze pe fondul libertăţii ce rămâne trăsătura sa caracteristică fundamentală.

3. Îndoială sau explorare? De la *épochè* la petteia. Graba nu este desigur atitudinea recomandată conştiinţei pentru a reuşi şi a-şi atinge scopurile. Trebuie să i se pregătească cu grijă câmpul de acţiune şi să se muncească permanent pentru a obţine rezultatele prevăzute. În orice împrejurare, este nevoie de măsură, deşi în anumite cazuri, de altfel destul de rare, este preferabilă acţiunea instantanee, cu condiţia să se fi reflectat cu maturitate. Despre aceasta mărturiseşte preceptul hippocratic «este mai bine să previi decât să vindeci»[4]. Nu este vorba deloc, într-un cuvânt, de *abţinere*, ci de ezitare sau de *reţinere*; nicidecum *inacţiune*, ci aproximativ de un *recul* pentru a *sări înainte*. Abţinerea şi reţinerea sunt, în realitate, noţiuni care au fost puse în valoare de fenomenologie: *abţinerea*, prin vocabula *épochè*, termen împrumutat din scepticismul antic şi semnificând refuzul de a se pronunţa în cazul îndoielii; *reţinerea*, pentru a desemna caracterul special a ceea ce Husserl numeşte «momentul retenţional», momentul care se numeşte prelungire, şi despre care se va vorbi ulterior.

Aici ne vom mulţumi să observăm că aceşti doi termeni evocă un fel de inerţie a comportamentului, un fel de complezenţă şi în plus o persistenţă a inacţiunii, care vine în întâmpinarea reacţiei spontane, grăbite şi, din acest motiv, riscantă. Or, pentru a desemna măsura corectă, *metron*-ul între cele două extreme, se va recurge la un alt termen, împrumutat şi el din limbajul filosofic al antichităţii, şi anume cel de *petteia*[5], care desemnează arta de a muta pionii (*pettoi*) pe o tablă de şah. Aici este vorba despre studierea meticuloasă a şanselor de reuşită a unei mişcări în raport cu cele ale alteia: atitudine situată la mijloc între *épochè*, care exprimă o tendinţă către inerţie, şi actul impulsiv care denotă o reacţiune adesea nereflectată. Acest *metron*, această moderaţie de ordin aristotelic, această atitudine măsurată, convine unei conştiinţe ponderate, preocupată să fie utilizată în cunoştinţă de cauză mai degrabă decât alert sau inconştient, ştiind că, după formula socratică, «nimeni nu este rău voit»[6] şi nu se înşeală decât din ignoranţă[7].

---

[4] Cf. HIPPOCRATE, *De arte*, II, 27 (text condensat).

[5] Cf. HERACLIT, fr. B 52 (D.-K.[16] I, 162,5); cf. PLATON, *Alcib*. I, 110 e; *Charm*., 174 b; *Gorg*., 450 d; *Phaidon*, 274 d; *Rep*., I, 333 b; II, 374 c; VI, 487 d; *Omul pol*., 292 e; 299 e; *Legi*, VII, 820 c-e, care îl aplică deopotrivă la o anumită manieră de a proceda pentru a acorda instrumente muzicale.

[6] Cf. *Apol*., 28 d; *Protag*. 345 d; 358 c; *Rep*., I, 336 e; *Tim*., 86 d.

În ceea ce priveşte aplicarea tehnicii sau, mai exact, activitatea de *petteia* pentru a confrunta cu succes împrejurările particulare de care trebuie să profităm, este indispensabilă rigoarea, fără să uităm să luăm, de asemenea, în considerație condițiile în care se prezintă faptele şi mijloacele disponibile spre a le mânui; în mod special, modalitatea în care se desfăşoară evenimentele şi care o implică pe cea echivalentă a reacției conştiinței. În plus, pentru a atinge randamentul cel mai eficient, cea din urmă trebuie să realizeze aprecierea prealabilă a rezultatului probabil al fiecărei opțiuni asupra eventualităților previzibile ale situației înfățişate şi să determine momentul adecvat al intervenției în vederea obținerii rezultatului scontat. Acest moment trebuie să poată fi calificat drept moment optim în raport cu împrejurările, şi chiar acest caracter este cel care produce, pe bună dreptate, un kairos. În aşteptarea kairosului, trebuie să ne pregătim să îl primim, adică să îi provocăm apariția şi «fructificarea» în condiții excelente. Această fructificare echivalează cu un profit şi este adevărat că pe parcursul fructificării kairosului existența, prin intermediul conştiinței, află o satisfacție reală.

Or, aceasta nu echivalează nicidecum cu afirmarea faptului că omul este, în definitiv, un «profitor» în sensul reprobabil al termenului. Noi nu anticipăm aici o problemă morală, pe care o vom dezbate pe larg în partea a treia a acestei lucrări[8]. Să ne mulțumim, pe moment, să semnalăm aspectul interesat al activității conştiinței; interesat, căci există continuitate şi supraviețuire a existenței de-a lungul punerii în valoare a faliei kairice, ce poate surveni independent sub formă de întrerupere subită sau care este constrânsă să se manifeste în virtutea a ceea ce este *peatteia*, exercitată prin intermediul intenționalității. Nedepăşirea, câtuşi de puțin, a limitelor a ceea ce este apreciat drept permis, devine o regulă strictă pentru conştiința care acționează[9]. Un joc intern de importanță capitală se află astfel instituit şi, ca să spunem astfel, pus în evidență în sânul conştiinței; un joc de constrângeri şi de abateri, unele impunând respect şi reținere dincoace de acceptabil şi admisibil, celelalte favorizând, la latitudinea împrejurărilor, provocarea acestei rețineri, spre a obține un randament superior al energiei existenței. Constrângeri şi abateri se completează fără să se înfrunte într-adevăr, unele şi celelalte pretându-se aprecierii prealabile a potențialului şi efectelor lor virtuale.

În acest context, reținerea invocă şi implică practica rezervei, fără să o impună practic la fel pentru că, într-adevăr, este vorba de un comportament cu două aspecte, dintre care unul se aplică exercițiului interacțiunii, celălalt înrudindu-se cu o «supunere» prin respectarea regulilor care împiedică neglijarea anumitor principii puse de legea morală. Rezerva se prezintă, şi ea, prin două aspecte diferite: unul se referă la ezitarea de a acționa, fie şi provizorie; celălalt implică împiedicarea kairosului de a fugi, în scopul transformării sale într-un obiect al

[7] Cf., între altele, *Alcib*., I, 118 a; *Protag.*, 360 b; *Theet.*, 176 c; *Philebos*, 22 b; 48 c; *Legi*, VI, 771 e; IX, 863 c.
[8] Cf. *infra*, p. şi n.
[9] E. MOUTSOPOULOS, Les crises historiques (discurs rectoral), *Université d' Athènes, Discurs oficial*, 1977-1978, pp. 57-72.

fructificării. Iată unele dintre sensurile pe care le dobândeşte la Husserl noţiunea de «timp retenţional», la care s-a făcut aluzie anterior. Nu numai un poet s-a străduit să cânte avantajele oferite de suspendarea, scurtă sau de durată, a scurgerii timpului pentru a se proceda cât mai bine la fructificarea perfectă a conştiinţei: Anacreon, Horatiu («*carpe diem*»), Ronsard sau Lamartine, pentru a nu îi cita decât pe ei, au rivalizat în ilustrarea, fiecare în felul său, avantajelor promptitudinii, fructificării momentului propice sau oportun; altfel spus, al kairosului[10]. Chiar termenul de fructificare, nefolosit de mult timp în franceză, face direct aluzie la ideea de a savura un fruct cules atunci când a ajuns la maturitate, a unui moment privilegiat şi de neuitat dat fiindcă practic este unic, derivat din diferenţa nereiterabilă care îl separă pe *oupô* («nu încă») de *oukéti* («niciodată-mai-mult»), minimum kairic erijat în *optim* de către acţiunea «petteică» a conştiinţei.

Acest *optim* calitativ al fructificării se vede erijat în *maximum* de durată (sau de extindere)[11]; de acest fel este importanţa intensităţii consimţământului, adică a satisfacţiei produse de aşteptarea scopului atins adesea în urma unui efort considerabil, sau neplăcut, dar de asemenea într-un mod imprevizibil, şi ca printr-o surpriză[12]. Kairicitatea stărilor trăite de conştiinţă nu mai este atunci încercată ca precară şi ca temporară, ci dimpotrivă, ca un *punct de orgă*, a cărui conştiinţă se străduieşte să prelungească indefinit durata; indefinit, nu în eternitate, pentru că trebuie să se supună unei legi a saturaţiei, care se exprimă prin intermediul unei kairicităţi, ca să spunem aşa, dublu răsturnată şi ne mai supunându-se oricărui fel de *petteia*, dacă nu este faţă de cea care delimitează începutul unei investigaţii asupra degajării şi eliberării conştiinţei prin respingerea reziduului stării pe care tocmai o trăieşte, urmată de uitarea sa, după care se investighează un nou kairos, conform noilor exigenţe ale existenţei. Starea trăită ca punct de orgă exprimă autentic noţiunea husserliană de moment raţional, despre care suntem în prezent în măsură să îi apreciem sensul. În ceea ce priveşte uitarea acestui «moment», el nu ar fi definitiv, pentru că se pretează, cel mai adesea, unei rememorări creatoare a ordinii unei tentative de «căutare a timpului pierdut», în cele din urmă «regăsit», pentru a fi din nou savurat prea tîrziu[13].

Traducere de Rodica Croitoru

---

[10] Cf. ANACREON, *Ode* XVII, 10; HORATIU, *Ode* I, 11, 8; RONSARD, *Ŕ Hélène*; LAMARTINE, *Le lac.*

[11] Cf. E. MOUTSOPOULOS, *La conscience de l'espace*, ediţia a 2ª , Paris, I.P.R., Vrin, 1997, pp. 79-107.

[12] IDEM, *Les plaisirs. Recherche phénoménologique de quelques situations privilégiées de la conscience*, Athènes, Grigoris, 1975, pp. 74-95.

[13] Despre o *petteia* prealabilă («explorare prin tatonare») *incompletă* relativă la kairos, şi care, de aceea, riscă să «declanşeze efecte *neaşteptate*», cf. J. WILKE , Nous autres face au même défi, *Le Mê*me *et l'Autre*. *Actes du XXXI*e *Congrès de l'ASPLF* , Budapest (2006).

VIAŢA ŞTIINŢIFICĂ

LAUDATIO FÜR PROFESSOR DR. DR. H.C. MULT. HANS LENK, ANLÄSSLICH DER VERLEIHUNG DES ETHIKPREISES DES DOSB

PROF. DR. DIETMAR MIETH

(am 5. Mai 2010 in Berlin)

1. Das „flexible Vielfachwesen“

Jemand zu loben, der es verdient, ist leicht. Jemand zu loben, der mehr Verdienste hat, als man erwähnen kann, ist schwer. Gar eine lebende Legende, und das ist Hans Lenk, zu loben, ist fast, unmöglich. Umfassend zu sein, ist ausgeschlossen, denn die Vielzahl seiner Leistungen, die Vielzahl der Gebiete , auf denen sie erbracht wurden, die Vielzahl der Ehrenämter und Ehrungen, mit denen sie weltweit bedacht wurden - das alles macht es schwierig, die Einzelheiten, jede von ihnen von großer Bedeutung, hinreichend zu würdigen. Sollte, was umfassend nicht gelingen kann, mit Tiefgang erreicht werden? Dann steht er einem selbst in seiner lockeren und unbeschwerten Art im Wege, hat er doch unter anderem auch eine Jokologie, eine Rosenmondtagsphilosophie (mit dem eingefügten *d* des Mondes), eines Philosophie des Scherzes, veröffentlicht. Hans Lenk ist auch ein Mensch mit Humor und Selbstironie. So zitiert er eine DDR Kritik seiner Technik- und Sportphilosophie: er habe „eine neue Stufe des Eklektizismus der spätbürgerlichen Philosophie“ erklommen in „einer erheiternden philosophischen Parodie auf den systemstabilisierenden Pluralismus“.

Das dicke diesjährige Werk von 648 Seiten im Gefolge seiner 2000 Schriften, die ich hier wie seine Leistungen, Ämter und Ehrungen nicht aufzählen kann, trägt den Titel: „Das flexible Vielfachwesen. Einführung in moderne philosophische Anthropologie zwischen Bio-, Techno- und Kulturwissenschaften.“ Möglicherweise hat er bei diesem Titel sich selbst zum Modell genommen. Versuchen wir uns also ein wenig an den Meriten dieses flexiblen Vielfachwesens, ehe wir auf das Lob zu sprechen kommen, das sich mit dem Preis heutigen Tages, den er empfangen wird, um seine Schultern legt bzw. sein Haupt mit Lorbeer krönt. Wenn der DOSB einen Vielgeehrten mit einem Preise ehrt, dann ehrt er sich selbst mit diesem Vielgeehrten.

Cercetări filosofico-psihologice, anul II, nr. 2, p. 149-154, Bucureşti, 2010

Da ist zunächst die sportliche Laufbahn von Hans Albert Lenk, dem Schüler von „Ruderprofessor" Karl Adam: Deutscher Meister, Europameister, Olympiasieger, Weltmeister-Trainer, der auch danach die olympischen Ideen in nationalen und internationalen Sportverbänden sowie in einer Sportphilosophie, die ihn häufig auch nach Original- Olympia auf akademischen Pfaden führte, vertreten hat. Da ist der Mann des Vielfachstudiums Mathematik, Philosophie, Soziologie, Psychologie, Sportwissenschaft, Kybernetik mit einem Doktor und zwei Habilitationen. Das alles ist kein Dilettantismus, sondern amphibiale Sachkunde und Reflexionskunst auf vielen Gebieten, immer perspektivisch geordnet und umsichtig zusammengeführt: Ein Interview mit der Zeitschrift „Psychologie heute" das gerade im Erscheinen ist, beweist dies aktuell.

Da ist der Mann der internationalen Gastaufenthalte, die er den Rufen an deutsche Universitäten, nachdem er in Karlsruhe Philosophieprofessor geworden war, vorzog.

Der Mann der globalen Weite und des für viele verständlichen Wortes, der überall eingeladen und gehört wurde. Es ist nicht möglich, der Zahl seiner Gastprofessuren auf fast allen Kontinenten, seiner internationalen philosophischen und kulturellen Leitungsämter und Präsidentschaften, zuletzt auch das höchste akademische Welt- Philosophenamt (2005-2008), sowie seiner Ehrendoktorate von Köln über Argentinien, Ungarn, mehrfach in Russland, seiner darüber hinaus gehenden nationalen – zuletzt das Große Verdienstkreuz des Bundespräsidenten 2005 – und internationalen Ehrungen gerecht zu werden. Von Preisen höchst differenter, aber stets höchst ehrenvoller Art, überschüttet, von fünf zusätzlichen Ehrenprofessuren nicht erdrückt oder gebremst, hat er immer wieder aufs Neue angefangen, unerschöpft, zugleich unerschöpflich.

Ein Zwischenruf:

Die goldene Hochzeit mit seiner Frau Ulrike, geb. Reincke, ist nur noch zwei Jahre entfernt. Wie hat sie, wie haben ihre Kinder dieses Vielfachwesen und die mit ihm verbundenen aushausigen Zeiten erlebt? Da muss es doch einen Kern der Stabilität und der geistigen Sesshaftigkeit gegeben haben,, wenn dies alles zu machen, zu ertragen und zu geniessen war.

2. Die philosophische Rehabilitierung der praktischen Klugheit

Hans Lenk veröffentlichte unermüdlich zur Erkenntnistheorie, zur Sprach-, Moral- und Sozialphilosophie sowie zu Technik- und Wissenschaftsphilosophie. Er wird weltweit übersetzt und gelesen. Immer wieder befördert er nachdenklich die konkrete Humanität, die Fähigkeiten des Menschen zur kreativen Eigenleistung, die mehrschichtige Verantwortung als Eigenverantwortung, Mitverantwortung und Institutionen-Verantwortung. Es ist schwer, von Verantwortung im sozial- und moralphilosophischen Kontext- zu sprechen, ohne ihn zu zitieren. Er tritt an die Seite von Hans Jonas Zukunftsverantwortung, auch von Albert Schweitzers

Lebensverantwortung. Er führt die Komplexität der modernen Lebenswelt, ohne sie zu reduzieren, auf die oft einsame Spur der moralischen Handlungsfähigkeit angesichts von systemischen Widerständen.

Was er sagt, ist klug. Das kann man nicht von jedem Philosophen sagen. Er hat die Balance, das Gleichgewicht einer Weisheit, die nicht die Distanz, sondern die schwierige Nähe zu Problemen sucht, um dort mit umsichtigen Vorzugsregeln statt mit moralischen Keulen zu helfen. Leitspruch: „In dubio pro humanitate concreto“ (Im Zweifel für die konkrete Humanität, *Praxisnahes Philosophieren*, 1999,194). Was heißt das genau? Eine seiner Formulierungen lautet: jeder Mensch ist wichtig. Oder wie es in einer alten Laudatio in Form eines Schüttelreimes heißt: „Des Selbstdenkers Lenk gedenk ich – und rat jedem: Denk gelenkig“ (zitiert in *Psychologie heute* 2010).

Er war der erste, der 1973 die Philosophie aus ihrer Isolation und Praxisferne herauszuholen suchte, ihr die ungewohnte und oft verschmähte Kooperation mit anderen Wissenschaften ansonn und die Moralphilosophie auf Albert Schweitzers Wort verpflichtete: „Abstraktion ist der Feind der Ethik“. Oder er beklagt, dass Philosophen meist nur eine begrenzte Phantasie hätten. Oder er zitiert dazu Robert Pirsigs Werk „Lila“ (1992) über „Philosophologie“: „Philosophologen zäumen nicht nur gern ein Pferd vom Schwanz auf, sie vergessen häufig, dass außer dem Schwanz noch ein Pferd da ist“ (*Praxisnahes Philosophieren*, 1999, 41). Konkrete Philosophie heisst für Lenk aber nicht „boulevardisieren“ und damit telegenisieren.

Hans Lenk ist für mich ein Vorbild einer praktischen Philosophie, die ihre Verantwortung vor neuen Herausforderungen eines weltweiten Molochs, des Verbundsystems von Wissenschaft, Technik und Ökonomie, insbesondere der Ellenbogengesellschaft und des abstrakten, nicht auf Leistung, sondern auf (Finanz-)Spekulation beruhenden Erfolges, nicht scheut und sich ihnen nicht in die dünne Luft der Abstraktion entzieht, sondern mitten im Getümmel der Entsolidarisierung, ihre kritische Stimme erhebt. So ist dies auch im Bereich des Sportes.

3. Hans Lenk oder das Frühwarnsystem einer Sportethik

Der Stern des Ratzeburger Ruderers ist olympisch vergoldet und leuchtet nun im Gedächtnis an die römische Olympiade schon 50 Jahre. Der erfolgreiche Leistungssportler, der ebenso erfolgreiche Trainer, der sich dem Funktionärswesen im Sport nur kurz anschloss, ist nicht nur ein Weltstar der praktischen Philosophie geworden, sondern darüber hinaus eine moralische Institution, die man seit Jahrzehnten auch als „Frühwarnsystem“ angesichts der ansteigenden Verformung der von ihm vorgelebten und von ihm unnachsichtig behaupteten Sportideale wie konkrete Humanität, kreative Leistung und Fairness bezeichnen kann. Mindestens 20 Bücher hat er zum Sport und zur Sportethik geschrieben, auch darin von unübersehbarer Präsenz. Er ist „moderner Klassiker der Sportwissenschaft“ (so Courts- Meinberg, *Klassiker der Sportwissenschaft*, 2005).

Hans Lenk, der Philosoph des Vielfachwesens, der unermüdliche Perspektivist mit den Abwägungen aus praktischer Klugheit redet und schreibt seit Jahrzehnten über die bedenklichen Richtungen der Sportentwicklung. Er ist der Warner, der leider nur zu oft und zu leicht recht behält. Schon am 23.3.1995 stellt die FAZ heraus: „Verblüffend ist die 'Trefferquote' seiner frühen Warnungen vor Irrwegen, die aber schließlich doch den sportlichen Kurs bestimmten.“ Oder die FR zum gleichen Tag, anlässlich seines 60. Geburtstages: „Der Querdenker machte sich in den Führungscrews des Sports nicht beliebt, weil er Wahrheiten aussprach, die wehtaten (und tun)”. Er schüttet aber dabei nicht das Kind mit dem Bade aus. Das muss ich voraus schicken, wenn ich einige seiner vernichtend klingenden Bemerkungen zustimmend zitiere.

So schrieb er 1988 in der Stuttgart Zeitung (10.3.1988): „Im Zeitalter der Telekratie ist Olympias Weiterleben garantiert, (aber) als effektiv kommerzialisierter Artistenzirkus mit weltweiter Allpräsenz und Höchstpreisen garantierendem Nachfrageboom“. Solche Sätze, die ich aus dem „Internationalen Sportarchiv“ 2005 zitiere, habe er auch im Vorfeld der Spiele von Seoul bis Atlanta geschrieben, „als abzusehen war, dass Geschäfte, Show und Doping das Image der Spiele bestimmen würden“. Hans Lenk spricht hinsichtlich Atlanta von einer „Teledopiokommerziade“ oder hinsichtlich Sydney von einer „Teledopiade“. Er fügt hinzu: „Nach außen erleben wir strahlende, perfektionierte und wirksam vermarktete Spiele. Nach innen herrscht aber geistige Baisse, erbarmungslose Konkurrenz, vor allem auch kommerzielle. Die olympische Idee harrt noch der angemessenen Neuformulierung. Humanistische olympische Werte scheinen chancenlos.“ (SZ, 16.17.9.2000) Oder 10 Jahre später zu Peking: „Diese Spiele haben ... nur noch deutlicher gemacht, dass der Leistungssport, genauer der Hochleistungssport immer mehr in die Zwänge und Abhängigkeiten vielfältiger Manipulationen geraten ist - von politischer Macht, Markt und den Medien“. (*Psych. heute* 20110).

Hans Lenk hat 2007 ein Buch über „Dopium fürs Volk“ geschrieben; er ist weit davon entfernt, Doping und andere Gefahren bloß als ein innersportliches Phänomen und als eine bloß innersportliche Angelegenheit zu betrachten. Doping steht im Kontext von allgemeiner Medikalisierung, Kommerzialisierung und Reduktion auf Werbewelten und Event-Welten durch entsprechende Mediatisierung. Hans Lenk dazu bissig: „wirb und werde!“

Und Hans Lenk fragt weiter: „Hat der Einzelathlet überhaupt eine Chance, sich als Person und Rollenträger dem Zugzwang und der Verführung der telekommerziellen Ansprüche zu entziehen?“ Oder er äußert in einem Interview von 1998 (DSB Presse 3.1.198): „Die öffentliche Überbewertung des Sieges um fast jeden Preis, also das System selbst verstärkt die Zwickmühle des Athleten. Zumal es eine weit verbreitete Einstellung in der Gesellschaft gibt, dass nahezu jedes Mittel zur Erfolgssteigerung recht sei.“ Hans Lenk versteht Systemkritik zugleich als Mentalitätskritik: wir haben das System, das wir wollen und verdienen.

Ich fasse diese kritische Bilanz, ehe ich zu positiven Bemerkungen übergehe, zusammen: wir sehen die Krisen im Sport, die mit allgemeinen Fehlorientierungen der globalen Strukturen und der individuellen Optionen im Bereich Leistung und Erfolg zu tun haben. Beide sind wie durch kommunizierende Röhren miteinander verbunden. Und bei beiden muss man ansetzen, wenn man etwas ändern will. Schon ist die Krise des gesunden Körpers nicht mehr bloß ein Problem des Spitzensportes sondern auch der leistungsbesessenen Freizeitsportler. Schon ist die Krise der Werte oder die Vorbildkrise eine Krise, die in allen Bereichen der Gesellschaft von sich reden macht. Wie der interviewte Sportler oder die interviewte Sportlerin oft nur noch als domestiziertes Sprachrohr oder als Sprechblase der Systemzwänge erscheinen kann, so reden die Funktionäre in Sport und Gesellschaft meist das angesichts von übergreifenden Zwängen Erwartbare.

Hans Lenk, der vom Sport ohnehin nicht lassen kann, so wenig wie der biblische Jakob von dem Engel, mit dem er kämpft und den er ohne dessen Segen nicht loslässt, sagt keineswegs, der Sport sei ein krankes Wesen, er zeigt vielmehr, dass er von einer allgemeinen Krankheit befallen ist. Das ist etwas anderes. Es gibt den scholastischen Spruch in der Moralphilosophie: „abusus non tollit usum“. Frei übersetzt: Der Missbrauch einer an sich guten Sache ist kein Grund, diese Sache zu unterlassen oder nicht weiter zu gestalten. Und Hans Lenks Kritik steht auf einem durchaus festen, positiven, ja konstruktiven Grund. Er sagt auch: „Obwohl die Lage sehr ernst geworden ist und fast hoffnungslos erscheint, sehe ich nicht ganz so schwarz.“ (*Psych. heute* 2010) Er spricht weiterhin „von einer humanen Basis des Spitzensportes“. Schon früh hatte er sich auf dieser Basis für unangemeldete Dopingkontrollen eingesetzt und er mahnt heute auf diesem Gebiet noch mehr Professionalität an, ohne sich der Illusion der völligen Beherrschbarkeit dieser Krankheit hinzugeben. Er ist ein Warner und kein Träumer.

Sein Hauptpunkt ist aber die Humanisierung des Leistungsbegriffes, die zum Gut Sport ursprünglich ebenso hinzugehört wie die schöpferische Erfassung und universale Ausbreitung des Fairness-Begriffes, der sich im Gewand der Gerechtigkeit als Tauglichkeitsmaßstab poltischer Institutionen auf die gesamte Sozialethik ausgedehnt hat. Leistungsbereitschaft und Leistungsfreude als gesamtmenschliche Phänomene gehören in ein Bündnis der schöpferischen Ausdrucksformen des Menschen, u.a. in ein Bündnis mit Kunst und Erziehung. Er sagte vor kurzem: „Eine Hauptaufgabe innerhalb einer neu zu entwickelnden 'olympischen Philosophie' wäre erfüllt, wenn man eine philosophische und psychologisch fundierte Anthropologie des Leistungshandelns und der leistenden Persönlichkeit erstellen könnte.“ Hans Lenk trägt selbst dazu bei: mit seinem Plädoyer für das von ihm erstmals erstellte Konzept der Eigenhandlung, Eigenleistung, Eigenmotivierung und Eigenverantwortung am Beispiel des Sportes und mit dem Leitbild des „mündigen Athleten“, das er geprägt hat. „Leben, Lieben, Leisten“ ist ein von ihm jüngst vorgeschlagener Wahlspruch. Er ergänzt ihn freilich um die Gelassenheit im Leisten, um die innere Distanz, um die menschengerechte Zielsetzung und um das diesem Ziel entsprechende Umfeld.

Ich habe eingangs seinen letzten Buchtitel, das „kreative Vielfachwesen“ auf ihn selbst angewandt. Das könnte man mit dem Buchtitel „Kreative Aufstiege“ (2000) ebenfalls tun. Der olympische Professor, dessen Ansehen in der Welt gefeiert wird und dessen Ansehen nun auf die Kreation eines neuformatigen Sportethikpreises des DOSB zurückstrahlt, er möge uns noch lange mit seiner Kritik und seiner konstruktiven Vorschlägen vorangehen.

SIMPOZION NAȚIONAL

SIMPOZIONUL NAȚIONAL CONSTANTIN NOICA, EDIȚIA A II-A „BUCURIILE SIMPLE”

DRAGOŞ POPESCU

(Arad, 9-10 septembrie 2010)

Cea de-a doua ediție a Simpozionului Național Constantin Noica – manifestare ştiințifică anuală inaugurată în 2009, la centenarul marelui filosof – s-a desfăşurat, anul acesta, la Arad. Patronat de Academia Română, în colaborare cu Universitatea de Vest din Timişoara şi Consiliul Județean Arad, evenimentul ştiințific şi cultural a reunit membri ai Academiei Române, cercetători de la Institutul de Filosofie şi Psihologie „Constantin Rădulescu-Motru” al Academiei, profesori de la Universitatea de Vest din Timişoara, Universitatea „Aurel Vlaicu” din Arad, Universitatea Politehnică din Bucureşti, precum şi un public numeros, interesat să asculte comunicările susținute cu această ocazie şi să participe la discuții.

Lucrările Simpozionului au avut loc în sala de şedințe a Consiliului Județean Arad. După deschiderea lucrărilor, cu evocarea personalității marelui filosof, în dimineața zilei de 9 septembrie, au fost prezentate trei comunicări. Acad. Alexandru Surdu a susținut comunicarea intitulată *Bucuriile simple şi cele şapte păcate,* care a avut ca punct de plecare prima carte publicată de Noica, în 1934, *Mathesis sau bucuriile simple,* tema întregului Simpozion. „Bucuriile sunt legate de stări organice, de plăceri ale simțurilor. Bucuria însă, oricât de simplă ar fi, nu se confundă cu plăcerea. Plăcerea ține de animalitate, bucuria de umanitate”, a arătat Alexandru Surdu. Bucuriile simple reprezintă mai mult decât bucuriile; persistența lor, manifestată sub forma mulțumirii sufleteşti, susține creativitatea filosofică, ştiințifică, artistică, chiar în absența plăcerii. Bucuriile simple sunt stări de spirit, nu au nevoie să fie stimulate prin simțuri. Ba, chiar, nevoia stimulentelor poate compromite aceste stări de spirit, transformându-le în păcate.

Comunicarea lui Teodor Dima, membru corespondent al Academiei Române, cu titlul *Synaletismul empatiei* a avut ca temă *logica hermeneutică* jalonată de Constantin Noica, al cărei postulat este că *întregul este în parte* sau că *individul intră în intimitate cu forme de generalitate.* Argumentarea comunicării susține ideea autorului, după care empatia este o aplicare semnificativă a rostirii integrante din logica lui Hermes. Ea poate fi clasificată logic fără a se folosi criterii alethice şi analize strict ştiințifice. Vorbitorul a încheiat arătând că „empatia

Cercetări filosofico-psihologice, anul II, nr. 2, p. 155-157, Bucureşti, 2010

(intropatia), fiind o rostire integrantă, arată că individualul este o unitate care tinde să preia asupra sa pluralitatea, sau vastitatea mediului exterior şi/sau interior – *insul exemplar este model pentru lume*. Acest raport explică posibilitatea valorilor care se *distribuie fără să se împartă*: viaţa, raţiunea, adevărul şi orice valoare care se distribuie fără să se împartă. Logica şi axiologia găzduiesc prin excelenţă acest raport dintre individual şi general".

Cea de-a treia comunicare a dimineţii, *Noica, despre Fiinţă în cultura românească,* prezentată de Marin Aiftincă, a fost urmată de o pauză de cafea, după care lucrările Simpozionului au continuat cu alte patru comunicări.

Marin Diaconu, conf. univ. dr. la Universitatea Politehnică din Bucureşti şi editor al publicisticii lui Constantin Noica, a prezentat, după scurta pauză, comunicarea intitulată *Constantin Noica, publicist.* Întinsă pe un interval de 60 de ani (decembrie 1927-decembrie 1987), cu o întrerupere de aproape două decenii (1948-1965), publicistica lui Noica este adunată deocamdată între coperţile a patru volume, care reunesc scrieri din intervalul 1927-1947 (cu excepţia intervalului 1937-1944, adunate, dar netipărite).

În continuare, Florea Lucaci, prof. univ. dr. la Universitatea „Aurel Vlaicu" din Arad, a susţinut comunicarea *Bucuriile simple sau asumarea unei gândiri hermeneutice.*

Mona Mamulea, prin comunicarea *Diavolul de pe răzoare. Noica şi ideea de graniţă* şi Marius Dobre, prin *Constantin Noica despre Europa şi comunism în faţa provocării lui Emil Cioran* au încheiat lucrările Simpozionului din prima parte a zilei de 9 septembrie.

În după-amiaza primei zile a Simpozionului Naţional Constantin Noica, patru cercetători de la Institutul de Filosofie şi Psihologie „Constantin Rădulescu-Motru" al Academiei Române şi-au expus rezultatele investigaţiilor proprii asupra operei filosofului: Claudiu Baciu, cu comunicarea *Fenomenologia spiritului în interpretarea lui Constantin Noica*; Dragoş Popescu, care a prezentat *Filosofia lui Descartes în interpretarea lui Constantin Noica*; Ştefan-Dominic Georgescu, care a susţinut comunicarea *Ideea deducţiei categoriilor la Hegel şi Noica* şi Ovidiu Grama, autorul comunicării *Pământul şi cerul sau Despre local şi universal.*

Cea de-a doua zi a Simpozionului Naţional Constantin Noica, Ediţia a II-a „Bucuriile simple" a fost deschisă de Ioan Biriş, prof. univ. dr. la Universitatea de Vest din Timişoara, care a vorbit despre *Constantin Noica şi metoda matematică.* Pornind de la căutarea unui răspuns la întrebarea dacă Noica a urmărit să întemeieze un sistem filosofic, Ioan Biriş constata că, încă din lucrarea de debut, tânărul filosof este preocupat de deschiderea unor probleme pe care le va dezvolta în lucrările viitoare. Între acestea, metodologia matematică ocupă locul central. Influenţa kantiană este vizibilă, ideile centrale din *Mathesis sau bucuriile simple* fiind modelate sub aceasta.

Prof. univ. dr. Mircea Lăzărescu de la Universitatea de Vest din Timişoara a susţinut apoi comunicarea *Ontologia lui Noica, tradiţia neoplatonică şi cognitivismul actual.* Tot de la Universitatea de Vest este şi autorul următoarei comuni-

cări: conf. univ. dr. Gheorghe Clitan a tratat în cadrul lucrărilor Simpozionului despre *Presupoziţiile şi moartea prin spirit geometric a metafizicii.*

Ultimele trei comunicări din prima parte a zilei au fost susţinute de: Maria Sinaci, lect. univ. dr. la Universitatea „Aurel Vlaicu" din Arad (*Mathesis – pledoarie pentru simplificarea vieţii*); Mihai Popa, cercetător la Institutul de Filosofie şi Psihologie „Constantin Rădulescu-Motru" al Academiei Române (*Timp şi creaţie în „Mathesis sau bucuriile simple"*) şi Cătălin Bobb, care a susţinut comunicarea cu titlul *Noica despre interpretare sau verbul ce pune în acţiune gândirea.*

Ca şi la sfârşitul primei zile a lucrărilor Simpozionului, discuţiile pe marginea comunicărilor susţinute s-au prelungit. Publicul care a luat parte la lucrări a adresat întrebări unora dintre vorbitori, suita expunerilor încheindu-se în dialog.

În seara zilei de 10 septembrie, în cadrul Recepţiei oficiale oferite de Consiliul Judeţean Arad şi Centrul Cultural Judeţean, constatându-se că, prin valoarea comunicărilor susţinute, dar şi prin atmosfera destinsă, de colaborare şi prietenie, în care s-a desfăşurat evenimentul, acesta poate fi considerat un succes, lucrările Simpozionului Naţional Constantin Noica pe anul 2010 au fost închise. Ca şi ediţia de anul trecut, de la Braşov, cea de anul acesta a contribuit la creşterea interesului pentru opera filosofică cea mai importantă apărută pe pământ românesc şi la o mai bună cunoaştere a acesteia.

AL XXXIII-LEA CONGRES INTERNAȚIONAL AL ASOCIAȚIILOR DE FILOSOFIE DE LIMBA FRANCEZĂ

ACȚIUNEA. GÂNDIREA VIEȚII – ACTIVISMUL GÂNDIRII

RODICA CROITORU

(Veneția, 17-21 august 2010)

Între 17-21 august 2010 a avut loc la Veneția (Centrul de Congrese de pe Insula San Servolo) cel de-al XXXIII-lea Congres Internațional al Asociațiilor de Filosofie de Limba Franceză, cu tema „Acțiunea. Gândirea vieții – activismul gândirii", organizat de Societatea Italiană de Filosofie de Limba Franceză, prezidată de prof. Walter Tega. Această manifestare de anvergură nu ar fi fost posibilă fără înțelegerea şi generozitatea unor instituții ca: BCC Federația Băncilor de Credit Cooperatist Emilia Romagna, Regiunea Veneto, Provincia Veneția, Societatea Rhodaniană de Filosofie, Universitatea „Jean Moulin" Lyon 3, Societatea Burgundă de Filosofie, Alma Mater Studiorum – Universitatea din Bologna, Universitatea de Studii din Veneția, Institutul Venețian de Ştiințe, Litere şi Arte. Alegerea temei acestui Congres a fost inspirată de *Evanghelia lui Ioan*, unde acțiunea este desemnată ca un început. Impactul său asupra culturii umane ulterioare reiese din interpretarea pe care i-a dat-o Goethe în *Faust* (după care „acțiunea este sărbătoarea omului adevărat") şi ulterior Auguste Comte, pentru care formele cunoaşterii trebuie să se orienteze către pozitivitatea unei ştiințe care să afle soluții raționale pentru nevoile individuale şi sociale. Dezideratul lui Marx de a determina filosofia să nu se mai limiteze la interpretarea lumii, ci să tindă către transformarea ei a avut drept temei, de asemenea, inițierea unei acțiuni reflectate. Toată această experiență europeană poate fi regăsită în tradiția Veneției, unde se întâlnesc nu numai culturile Europei centrale, dar şi tradițiile mediteraneene cu sursă orientală; şi însăşi lupta Veneției cu apele pentru a cuceri cât mai mult pământ este o dovadă a inteligenței active a locuitorilor săi.

Lucrările Congresului au fost deschise de Maurizio Malaguti, secretarul general al Congresului, urmată de alocuțiunea lui Walter Tega, preşedintele Congresului, care a transmis participanților salutul autorităților academice ale Veneției şi Bolognei. Jean Ferrari, preşedintele Asociațiilor de Filosofie de Limba Franceză timp de 40 de ani, în cuvântul său de deschidere a salutat cele 27 de națiuni participante, între care România ca fiind a treia ca reprezentare. El a semnalat ambiguitățile conceptului de „acționare", pe baza Dicționarului Lalande.

Cercetări filosofico-psihologice, anul II, nr. 2, p. 159-162, Bucureşti, 2010

Conferințe plenare. În prima conferință plenară, Bernard Saint-Sernin („Considerații asupra invarianței şi variațiilor acțiunii"), s-a referit la constantele acțiunii semnalate în dialogurile platonice *Timaios* şi *Menon*, ca şi la enigma istorică pe care o reprezintă modelarea matematică. Pierre Caye („Constanta acționării. Reflecții teoretice asupra condițiilor practice ale unei critici a economiei politice") a tratat constanta care este acționarea ca pe o forță, chiar dacă nu una de producție, totuşi ca una de „punere în gardă". Ea este susținută de dominarea izomorfiei economice şi mondializare. Michèle Gendreau-Massaloux („Gândirea Mediteranei, acționarea în favoarea Mediteranei, punerea în mişcare a gândirii Mediteranei") a propus unirea civilizațiilor prin intermediul oceanului, în vederea căreia a fost concepută de altfel Uniunea Mediteraneană. Evanghelos Moutsopoulos („Actul creator") sub preşedenția lui Jean Ferrari, s-a referit la dinamica acțiunii creatoare în funcție de atitudinea creatorului. Termenul *petteia*, constitutiv teoriei *kairice* întemeiate de autor, are tocmai rostul de a menține unitatea universului artistic. Mario Ruggenini („Cuvânt şi acțiune") a tratat pluralismul necesar al cuvântului, capabil să transforme realitatea.

Şedințe paralele. Comunicările ținute în cadrul acestor şedințe au fost inspirate de următoarele teme: I. *Acțiunea în istoria filosofiei* a) antichitatea şi evul mediu, b) perioada modernă, c) perioada contemporană), care au atras cele mai multe comunicări, II. *Teorie şi practică: Ceea ce este valabil în teorie este şi în practică?* (a) etică, politică, normativitate şi procedură juridică, teorii economice şi practici sociale, b) a face şi a lăsa să se facă: teoriile subiectivității: persoană şi libertate; educație şi muncă, c) atunci când a spune înseamnă a face: performanță şi filosofia limbajului), III. *Devenirea ca stăpână şi posesoare a naturii* (a) epistemologie, istoria ştiințelor, b) ştiințe şi tehnici, c) culturi şi civilizații, d) instituții publice), IV. *Acțiune şi contemplare* a) acțiunea şi valorile, b) semnificația şi sensul ultim al istoriei, c) religia naturală şi religii revelate). Dintre cele 132 de comunicări redăm pe scurt mesajul unora dintre ele. Bernard Bourgeois („Unitatea acțiunii") s-a referit la adevăratul context al acțiunilor ca la cel în care se afirmă negativitatea efectelor. Hervé Barreau („Acțiunea ca fundament al logicii formale contemporane") a arătat că acțiunea nu poate fi fundamentul unei logici formale doar ca mod de operare mentală exprimată în limbaj. Christophe Calamé („Despre acțiune, încă o dată despre acțiune, mereu despre acțiune!") a evidențiat faptul că în afară de legăturile dintre acțiune şi limbaj întreprinse pe baza limbajului (Austin), mai este posibilă şi baza dată de filosofia practică. Constança Marcondes Cesar („Acțiune, înțelepciune practică şi libertate la Paul Ricœur") s-a ocupat de implicațiile etice ale filosofiei acțiunii la filosoful francez; ea a revelat aspecte epistemologice, etice, antropologice rezultate din reconstrucția temei date, după cum reies ele din textele filosofului. Jean Marc Gabaude („Acțiunea preşedintelui Venant Cauchy") a pus în valoare umanismul acestui filosof angajat, preşedinte al ASPLF şi FISP, ca şi al altor organisme, precum şi organizator de congrese de filosofie. Ilaria Malaguti („Acțiunea în filosofia lui Jacques Paliard") a investigat acel *vinculum* originar ca fundament al inteligenței şi normă a acționării. François Marty („How to do things with words? – Când spunerea înseamnă facere. Două titluri pentru aceeaşi operă") a dezbătut îndreptățirea

celor două versiuni franceze ale cunoscutei lucrări a lui J.-L. Austin, ce ia în consideraţie distincţia dintre constatativ şi performativ. Daniel Schulthess („Între ignoranţă şi cunoaştere: despre rolul activ al întrebărilor în cunoaşterea umană") a abordat cunoaşterea ca o formă complexă de acţiune, care este formularea unei întrebări; el a stabilit limitele unei astfel de abordări a cunoaşterii, ca „răspuns la o întrebare". Ingeborg Schüssler („Trecerea de la teorie la practică. Sfârşitul metafizicii") a tratat 1) valorificarea *praxisului* la Hegel prin evidenţierea ideii teoretice şi a ideii practice la nivelul ideii absolute; 2) răsturnarea şi trecerea de la filosofia transcendentală kantiană în *praxisul* procesului ştiinţifico-tehnologic, trecerea de la filosofia morală fichteană în *praxisul* procesului moral infinit al umanităţii. André Stanguennec („Etică universalistă şi etică particularistă, o dialectică a reflecţiei practice") a dezbătut problematica universalismului şi a particularismului etic în opera lui Eric Weil. Claude Piché („interpretarea neo-kantiană a acţiunii istorice") a tratat conceptul de cauzalitate în istorie, îndeosebi în opera lui Georg Simmel. Taoufik Chérif („Imaginaţie şi creaţie în tradiţia arabă") a oferit o abordare antropologică-estetică a ideologiei musulmane. Chantal Moubachir-Génin („De la acţiune la activism: arta de a acţiona") a tratat tema activismului în eticile aristotelică, stoică şi kantiană.

Mese rotunde. Prima masă rotundă intercalată între şedinţele paralele a avut ca temă „Despre textul ca acţiune: mize şi perspective", prezidată de Peter Kemp, cu participarea lui Henrik Vase Frandsen, Jakob Dahl Rendtorff, Anne Elisabeth Sejten. A doua masă rotundă, de data aceasta plenară, a tratat „Filosofiile acţiunii" sub co-preşedinţia lui Jean Leclercq şi Stephan Grätzel, cu intervenţia lui Philippe Durance, Nicolas Monseu, Patricia Rehm-Gräzel, Frédéric Seiler, care au ţinut referate pe marginea temei date şi şi-au pus reciproc întrebări. O altă masă rotundă plenară a avut drept temă „Dialogul civilizaţiilor în inima Mediteranei" sub preşedinţia lui Jean Ferrari, cu participarea lui Abdeljalil Lahjomri, Pierre Magnard, Maurizio Malaguti, Bruno Segre. Ultima dintre acestea a fost „Acţiune şi contemplare", prezidată de Giuseppe Riconda, la care au intervenit cu texte şi cu întrebări reciproce Anne Baudart, Emmanuel, Gabellieri, Pierre Guenancia, Bruno Pinchard; au fost tratate temele *poesis*-ului ca specie de contemplare, poetologia, logica literei şi ontologia cărţii, filosofia diviziunii muncii.

Participarea românească. Din punct de vedere numeric, România a fost bine reprezentată cu 22 de participanţi înscrişi: Ana Bazac, Petru Bejan, Ioan Biriş, Gheorghe Clitan, Rodica Croitoru, Marius şi Petre Dumitrescu, Daniela şi Petru Dunca, Mircea Farcaş, Irina Frasin, Cornel Hărănguş, Aurora Hriţuleac, Ionuţ-Constantin Isac, Georgeta şi Ion Marghescu, Eugeniu Nistor, Elisabeta Negreanu, Cătălina-Daniela Răducu, Marian Ţăranu, Ciprian Vâlcan, Teodor Vidam. Ana Bazac („Timpul acţiunii") a formulat reflecţii pe marginea termenului de *kairos*, introdus în filosofie şi dezvoltat de filosoful grec Evanghelos Moutsopoulos, extinzându-l asupra domeniului social şi politic. Subsemnata („Activismul formal al *Criticii raţiunii practice*") am evidenţiat cele două niveluri la care se desfăşoară acţiunea morală kantiană, necesitatea interacţionării lor şi direcţiile în care se întâlnesc: legiferarea

universală şi regăsirea tipului lumii inteligibile în legea naturii lumii sensibile. Marius Dumitrescu („Putere, acţiune şi libertate la John Locke") a evidenţiat puterea omului care percepe obiectul şi îl judecă în funcţie de scopul său. Petre Dumitrescu („Fichte – un gânditor pasionat de acţiune") a subliniat preocuparea principală a filosofiei la Fichte, care este cea de trecere de la ordinea impusă la ordinea auto-impusă, caracterizată prin creaţie, libertate, demnitate şi solidaritate. Ionuţ-Constantin Isac („Acţiune şi raţiune în interpretarea mecanicii cuantice. Unele consideraţii asupra conceptului de „orizonturi ale realităţii" la Ferdinand Gonseth") a făcut reflecţii meta-teoretice asupra ideilor matematicianului şi filosofului elveţian, evidenţiind actualitatea gândirii sale. Cătălina-Daniela Răducu („Factori determinanţi pentru distanţa dintre teorie şi practică a egalităţii genurilor") a întreprins o analiză comparativă asupra fundamentelor teoretice şi a măsurilor luate pentru realizarea egalităţii dintre sexe.

Divertisment. Prima zi a Congresului s-a încheiat cu un dineu-cocktail încununat de un program de muzică de coarde franceză şi italiană interpretată de un cvartet local. Un dineu de gală opţional a fost organizat la Palatul Franchetti din Veneţia, la care şi-a dat concursul acelaşi cvartet de coarde cu un program franco-italian, încheiat cu antrenantul *brindissi* din opera *La Traviatta*. Iar „vinul prieteniei", după cum l-au numit organizatorii, a încheiat ultima zi a Congresului, care a avut loc la Universitatea „Ca' Foscari" din Veneţia.

Următorul Congres Internaţional al ASPLF va avea loc în anul 2012 la Louvain, Belgia, organizat de noul preşedinte ales, prof. Daniel Schultes (Elveţia).

CONFERINȚĂ ȘTIINȚIFICĂ CU PARTICIPARE INTERNAȚIONALĂ

COMUNICARE, CONTEXT, INTERDISCIPLINARITATE

EUGENIU NISTOR

(Târgu-Mureş, 19-20 noiembrie 2010)

Universitatea „Petru Maior" din Târgu-Mureş, Facultatea de Ştiinţe şi Litere – Catedra de filologie, a organizat în zilele de 19-20 noiembrie 2010, prima ediţie a Conferinţei cu participare internaţională „Comunicare, context, interdisciplinaritate", în parteneriat cu: Primăria Municipiului Târgu-Mureş, Consiliul Judeţean Mureş, Uniunea Scriitorilor – Filiala Târgu-Mureş şi Revista „Vatra".

Comitetul ştiinţific al manifestării a avut următoarea componenţă: preşedinţi de onoare – acad. Alexandru Surdu şi acad. Gheorghe Vlăduţescu (Bucureşti); preşedinte – prof. univ. dr. ing. Liviu Marian, rectorul universităţii organizatoare; membri – prof. univ. dr. Virgil Nemoianu (Washington – SUA), prof. univ. dr. Antonio Spadaro (Roma – Italia), prof. univ. dr. Constantin Schifirneţ (Bucureşti), prof. univ. dr. Alina Bărgăoanu (Bucureşti), Prof. univ. dr. Alexandru Cistelecan (Târgu-Mureş), prof. univ. dr. Cornel Moraru (Târgu-Mureş), prof. univ. dr. Ilie Rad (Cluj-Napoca), conf. univ. dr. Delia Balaban (Cluj-Napoca), Conf. univ. dr. Dorin Popa (Iaşi).

După ce, vineri, 19 noiembrie, au fost primiţi şi înregistraţi participanţii, începând cu ora 10, în Aula Magna, a avut loc deschiderea festivă a manifestării, prilej cu care au rostit alocuţiuni: Marius Paşcan**,** prefectul judeţului Mureş, Ioan Cristian Chirteş, vicepreşedinte al Consiliului Judeţean Mureş, prof. univ. dr. ing. Liviu Marian, rectorul universităţii gazdă, urmând apoi cele două comunicări în plen, susţinute de acad. Alexandru Surdu – *Comunicare şi comunitate* şi acad. Gheorghe Vlăduţescu – *Educaţia dialogului*. Moderatorul festivităţii de deschidere a fost prof. univ. dr. Iulian Boldea, decanul Facultatea de Ştiinţe şi Litere şi, în acelaşi timp, preşedintele Comitetului de organizare.

După o pauză de cafea, începând cu ora 12, s-au desfăşurat, lucrările de comunicări ştiinţifice pe secţiuni.

Astfel, la secţiunea „Comunicare, relaţii publice, jurnalism şi psihologie", desfăşurată în Aula Magna, moderată la modul excepţional (fără nici o exagerare) de către acad. prof. univ. dr. Alexandru Surdu, s-au prezentat următoarele comunicări: conf. univ. dr. Ioan Dănilă, Universitatea „Vasile Alecsandri", Bacău, *Linguistics and mass-media;* conf. univ. dr. Corina Teodor, Universitatea „Petru Maior", Târgu-Mureş, *La*

Cercetări filosofico-psihologice, anul II, nr. 2, p. 163-165, Bucureşti, 2010

originile presei savante ardelene: Archiv pentru filologie şi istorie (1867-1872); conf. univ. dr. Dorin Popa, Universitatea „Al.I. Cuza" Iaşi, drd. Gavriliu Delia, Universitatea „Al. I. Cuza", Iaşi, *Planuri de organizare a textului. Textualitate şi secvenţialitate în televiziune*; conf. univ. dr. Eva Szekely, Universitatea „Petru Maior", Târgu-Mureş, *Perspective semiotice în educarea competenţelor comunicative*; lector univ. dr. Eugeniu Nistor, Universitatea „Petru Maior" din Târgu-Mureş, *Analiza emisiunii de televiziune „La porţile ceriului"*, *de Grigore Leşe,* şi *Prolegomene la o istorie a publicităţii în perioada premarketing (din antichitate până la 1900)*; dr. Marian Nencescu, redactor-şef, revista „Biblioteca Bucureştilor", *De ce nu avem p.r.-işti credibili?*; dr. Mariana Gorczyca, Colegiul Naţional „Mircea Eliade", Sighişoara, *Banalitatea extraordinară a televiziunii şi diagnosticul pus de Bourdieu*; asist. univ. drd. Corina Rotar, asist. univ. drd. Veronica Ilieş, asist. univ. drd. Paul Fărcaş, toate de la Universitatea „Babeş-Bolyai", Cluj-Napoca, *Construcţie şi prezentare de mesaj în vederea creării şi promovării imaginii unei organizaţii*; lector univ. dr. Larisa Ileana Casangiu, Universitatea „Ovidius", Constanţa, *Comunicarea afectivă în mediul educaţional*; cercet. dr. Daniela Gîfu, Universitatea „Al. I. Cuza", Iaşi, *Utilizarea tehnologiilor de prelucrare a limbajului natural în context electoral: metoda LIWC-2007*; lector univ.drd. Silvia Negruţiu, Universitatea de Artă Teatrală, Tîrgu-Mureş, *Mesajul educaţional în contextul discursului poetic vierean;* drd. Neculai Muscalu, Universitatea „Ştefan cel Mare", Suceava, *Comunicarea didactică, o comunicare instrumentală implicată în susţinerea unui proces sistematic de învăţare*.

La secţiunea „Comunicare şi literatură" (1), sala R 21, moderată de prof. univ. dr. Al. Cistelecan, Universitatea „Petru Maior", Tîrgu-Mureş, acesta a prezentat eseul *Critica de identificare şi riscurile ei*, urmându-l apoi: conf. univ. dr. Ioan Dănilă, Universitatea „Vasile Alecsandri", Bacău, *The (bio)graphy of the literary text. A case study – Ioana Postelnicu*; lector univ. dr. Andrei Terian, Universitatea „Lucian Blaga", Sibiu, *Metodologie şi ideologie în critica românească din perioada naţional-comunismului (1965-1989). Câteva consideraţii generale*; cercet. ştiinţ. dr. Cătălin Bobb, Academia Română, Filiala Iaşi, *„Textul" ca propunere de „lume" între explicaţie şi înţelegere;* drd. Briana Belciug, Universitatea „Ştefan cel Mare" Suceava, *Le dialogue des arts: Femmes d'Alger dans leur appartement d'Assia Djebar*; drd. Anca Măgurean, Universitatea „Ştefan cel Mare", Suceava, *Les origines bibliques des eaux hébertiennes;* drd. Romana Colceriu (Pantea), Universitatea „Petru Maior", Târgu-Mureş, *Mircea Eliade. Discursul Huliganilor – vocea modernităţii*; drd. Daniela Pintilei, Universitatea „Ştefan cel Mare" Suceava, *Les Rougon-Macquart entre mythe et légende*; drd. Hristina E. Popa, Universitatea „Petru Maior", Tîrgu-Mureş, *Clericii în memorialistica detenţiei comuniste*.

La secţiunea „Comunicare şi literatură" (2), sala R 04, având-l moderator pe de prof. univ. dr. Iulian Boldea, de la Universitatea „Petru Maior", Târgu-Mureş, după ce a prezentat *E.M. Cioran şi aporiile comunicării*, a fost urmat de: asist. univ. drd. Dumitru-Mircea Buda, Universitatea „Petru Maior", Târgu-Mureş, *Construcţia identităţii şi problema autorităţii critice în cronicile radiofonice ale Monicăi Lovinescu*; asist. univ. drd. Aurora Paşcan, Universitatea „Petru Maior", Târgu-Mureş, *Cultura media şi postmodernismul*; drd. Florina Cercel, Universitatea „Ştefan

cel Mare", Suceava, *Exil et intolérance dans l'œuvre d'Amin Maalouf*; drd. Aurora Stănescu, Universitatea „Petru Maior", Târgu-Mureş, *Spiritul de frondă în limbajul poetic postmodern*; drd. Oana-Cristina Dima, Universitatea „Ştefan cel Mare", Suceava, *L'adultère chez Maupassant*; drd. Ioana Laslo, Universitatea „Petru Maior", Târgu-Mureş, *Erotismul maladiv în lirica feminină a anilor '70.*

Cea de-a patra secţiune, „Comunicarea în context lingvistic", sala R 39, a fost *moderată de:* conf. univ. dr. Luminiţa Chiorean*,* Universitatea „Petru Maior", care a prezentat lucrarea *Editorialul de opinie. Nivelul practicilor discursive*, în continuare aducându-şi aportul: prof. univ. dr. Nina Zgardan, Universitatea din Chişinău, *Funcţiile logico-semantice ale determinativului în terminologia sintagmatică;* conf. univ. dr. Vladimir Florea, IUFM, Versailles*, La page de garde, premier geste pour que l'oeuvre soit une oeuvre ouverte*; conf. univ. dr. Doina Butiurcă, Universitatea „Petru Maior", Tîrgu-Mureş, *Limba ca Weltanschauung în dialogul intercultural contemporan*; lector univ. dr. Attila Imre, Universitatea „Sapienţia", Târgu-Mureş, *Basic meanings of the Romanian preposition* deasupra; lector univ. dr. Cristina-Alice Toma, Universitatea din Geneva; conf. univ. dr. Doina Butiurcă, Universitatea „Petru Maior", Tîrgu-Mureş, *Comunicare, limbă, limbaj*; lector univ. dr. Valerica Sporiş, Universitatea „Lucian Blaga", Sibiu, *Abateri frecvente în exprimarea actuală. Solecismul;* Dimasi Maria, Koumasiti Vasiliki (Grecia), *Languages spoken around the Black Sea as a second/foreign language: Greek influences to the Romanian language and their common characteristics*; asist. univ. drd. Maria-Laura Rus, Universitatea „Petru Maior", Târgu-Mureş, *Preferinţe lexicale actuale*; asist. univ. drd. Bianca-Oana Han, Universitatea „Petru Maior", Tîrgu-Mureş, *Traducerea de literatură – formă de (auto)comunicare (1).* Studiu de caz: *Amintiri din Copilărie de Ion Creangă* şi *Traducerea de literatură – formă de (auto)comunicare (2). Studiu de caz*: Lacul *de Mihai Eminescu*; asist. univ. drd. Simina-Maria Dan, Universitatea „Lucian Blaga", Sibiu, *Semnificaţii idioculturale ale termenului LUP în proverbele româneşti din culegerea lui Iuliu A. Zanne*; asist. univ. drd. Cristian Lako, Universitatea „Petru Maior", Tîrgu-Mureş, *Comunicarea în vânzări bazată pe studiul onomasiologic*; drd. Gabriel Petric, Universitatea „Petru Maior", Tîrgu-Mureş, *Mioriţa şi actele de vorbire*; drd. Veronica Buta, Universitatea „Petru Maior", Tîrgu-Mureş, *Decriptarea ironiei sau despre ambiguitate şi niveluri interpretative*. Începută chiar în aceeaşi zi cu sărbătoarea internaţională a filosofiei, manifestarea ştiinţifică de la Târgu-Mureş poate fi socotită nu doar un prilej de întâlnire a specialiştilor din domeniul comunicării, ci şi o reuşită în privinţa atingerii unor obiective importante ale filosofiei comunicării, în general, şi a comunicării pluri-, multi- şi interdisciplinare, în special.

NOTE DE LECTURĂ

Marius Dobre, *Certitudinile unui sceptic – Emil Cioran*, Bucureşti, Editura Trei, 2008, 142 p.

Dintre elevii lui Nae Ionescu, se pare că, deocamdată, Emil Cioran este cel care reține în cea mai mare măsură atenția posterității. Asta dacă judecăm după cărțile care îi sunt dedicate – ele întrec cu mult, la număr, pe cele despre Mircea Eliade sau Constantin Noica. Dar poate că faptul nu este cu totul inexplicabil: operele lui Eliade şi Noica se adresează în primul rând specialistului (în istoria religiilor, în ontologie sau logică) şi abia apoi cititorului în general. Emil Cioran nu parcurge vreun traseu complicat către cititorul în general, vorbindu-i direct şi, ce-i drept, fără concesii.

Cu toate acestea, Emil Cioran nu este un simplu scriitor şi nu se consideră pe sine scriitor. Renunțând timpuriu la meseria onorabilă de filosof, nu a înțeles s-o înlocuiască cu cea, mai atractivă poate, dar mai puțin demnă, de rob al cititorilor săi. Atitudinea lipsită de ipocrizie față de aceştia nu uşurează nici transmiterea, nici asimilarea mesajului. A propune – în locul demonstrațiilor de care abuzează prin tradiție filosofii – sinceritatea, înseamnă a reveni neîncetat asupra propriilor gânduri şi sentimente, dându-le mereu alte forme şi altă expresie, potrivite împrejurării în care sunt aşternute pe hârtie. Autorul nu se poate scălda de mai multe ori în fluxul propriilor gânduri şi sentimente, el poate, prin scris, doar să se elibereze de propriile obsesii – ceea ce, în partea cititorului, apare ca o suită de paradoxuri.

Cartea pe care o prezentăm reprezintă o încercare de a desluşi constantele unei opere care n-a prețuit câtuşi de puțin, în toate fazele dezvoltării ei, coerența iluzorie. Cu toate acestea, ipoteza pe care se sprijină autorul *Certitudinilor unui sceptic* este că lucrările cioraniene „conțin concepții bine articulate, coerente, ascunse deseori în spatele metaforei şi paradoxului". Punerea lor în evidență nu înseamnă sistematizare („a-l face pe Cioran mai logic decât este"), ci numai delimitare a unor teme predilecte, teme care apar în perioada românească de elaborare a operei şi se continuă în cea franceză.

Una dintre aceste teme predilecte ale lui Cioran, examinată de Marius Dobre în cel de-al doilea capitol al cărții sale, este chiar cea a despărțirii de filosofie. Eveniment foarte timpuriu al evoluției spirituale a gânditorului – plasat la vârsta de 20 de ani, când începe de regulă apropierea de ea – coincide cu debutul insomniei. Idolatria față de filosofie se transformă, pe fondul imposibilității de a ieşi din starea de veghe, într-o aversiune continuu revelatoare: neutralitatea filosofiei este o fugă de viață şi o eludare a existenței prin explicații; originalitatea filosofică se reduce la

Cercetări filosofico-psihologice, anul II, nr. 2, p. 167-173, Bucureşti, 2010

invenţia de termeni; marile sisteme sunt tautologii strălucitoare; cunoaşterea autentică provine exclusiv din suferinţă, în vreme ce cunoaşterea filosofică este „o plagă pentru viaţă"; constrâns să filosofeze, omul ar trebui să îndeplinească acest act ca şi cum filosofia nu ar exista. Aceste constatări extrem de dureroase ale lui Cioran nu-l individualizează în mod absolut ca gânditor. Marius Dobre notează acceptarea deplină a teoriei buddhiste asupra existenţei şi suferinţei, ca şi regretul gânditorului pentru incapacitatea de a practica renunţarea, implicată de teorie. De asemenea, evidenţiază apropierea dintre Cioran şi maestrul său, Nae Ionescu.

Tema scrisului ca eliberare, căreia îi este dedicat capitolul următor, o dezvoltă şi o nuanţează pe cea a despărţirii de filosofie. Cunoaşterea autentică datorându-se exclusiv suferinţei, mărturisirea este o formă de comunicare privilegiată. Mai mult, mărturisirea, scrisul este o formă de terapie şi chiar o formă de supravieţuire. Stilul, pentru care Cioran continuă să fie atât de preţuit, apare, în acest context, numai ca un produs derivat al mecanismului terapeutic utilizat de acesta. Tocmai datorită lui, arată autorul lucrării prezentate, sinceritatea lui Cioran a fost contestată uneori. Conţinutul pesimist al scrierilor cioraniene îşi găseşte contraponderea în stilul lor vioi, plin de umor caustic. Receptându-i mesajul în maniera potrivită, Constantin Noica a formulat, probabil, cel mai bine, atitudinea cititorului ideal al unei opere deconcertante: „Nu e nimic, Emil Cioran, tu minţi. Dar poţi să minţi înainte. Eu te cred".

Cel de-al treilea capitol al cărţii are ca subiect scepticismul lui Cioran. Atitudine rezervată câtorva „damnaţi de seamă", dar şi civilizaţiilor aflate în preajma sfârşitului, simptomatologia sceptică cioraniană este descrisă de Marius Dobre astfel: „Totul debutează cu o slăbiciune a spiritului, cu o slăbire a efortului de a mai crede în adevărurile lumii noastre, efort necesar pentru a putea trăi, chiar respira. Certitudinile pălesc şi atât afirmaţiile noastre, cât şi negaţiile ne apar riscante". Subiectul afectat poate să dea dovadă de exces de rigoare, nu ignorând, ci intensificându-şi simptomele, ori maladia să se manifeste în el moderat, lăsându-l dependent de viaţă. Numai în primul caz avem de-a face cu un autentic sceptic, iar autorul *Certitudinilor unui sceptic* arată că Cioran „nu s-a putut defini pe sine totdeauna ca sceptic autentic". În loc de a fi o victimă a maladiei scepticismului, Cioran s-a folosit de ea ca de un „calmant", cu ajutorul căruia îşi domolea adevărata afecţiune, temperamentul, înclinat spre accese de bunătate.

Tema vieţii ca agonie sau preludiu al morţii reprezintă, conform lui Marius Dobre, dezvoltarea ideii că „urmare a căderii omului în istorie, a Păcatului originar, viaţa, traseu al devenirii demonice, nu constituie pentru Cioran un dar, ci o îndelungată agonie". Discreditarea instinctului de conservare şi corolarul ei, reabilitarea sinuciderii, ar scuti pe om de aşteptarea morţii naturale, de decădere şi decrepitudine. Autorul aminteşte diversele reacţii româneşti la aceste consideraţii cioraniene, oscilând de la acceptarea lor ca reprezentând un nou stil de filosofare până la dojana cu aer superior-părintesc, inclusiv propriile consideraţii cu privire la evoluţia punctului său de vedere asupra chestiunii.

În continuare este examinată tema istoriei. „Una dintre temele preferate de discuţie ale lui Emil Cioran (...) căreia i-a dedicat nenumărate pagini", „boala mea

cea mai grea", cum o denumea el însuşi. Rezultat al păcatului originar, ca şi viaţa omului, istoria, consideră interpretul, este pentru Cioran „o cădere şi un regres pentru om în general, dar, la nivelul existenţei unui popor, în condiţiile în care este obligat oricum să trăiască în istorie, e bine pentru el să fie un popor activ, un subiect al istoriei, şi nu un obiect al acesteia". Anumite idei ale lui Cioran cu privire al istorie sunt preluate, potrivit lui Marius Dobre, de la Nae Ionescu. Mai adânc, viziunea cu privire la istorie, îşi găseşte origini în modul de a fi românesc.

În cel de-al cincilea capitol al cărţii este examinată tema utopiei, conexă celei a istoriei, ale cărei origini sunt fixate în deceniul al şaselea al secolului, pe când Cioran se găsea deja în Franţa, iar cel de-al şaselea se ocupă de raportul omului cu Dumnezeu.

Cartea se încheie cu studiul unei pasiuni care nu a dispărut niciodată din sufletul celui exilat la Paris: pasiunea pentru România. Excesul şi eşecul au caracterizat această pasiune. În cele din urmă, spre sfârşitul vieţii, Cioran a ajuns să se obişnuiască cu gândul că este român.

Dragoş Popescu

Nicolae Popa, Ion Dogaru, Gheorghe Dănişor, Dan Claudiu Dănişor, *Filosofia dreptului. Marile curente*, Ediţia a III-a, Editura C.H. Beck, Bucureşti, 2010.

Profesorii care îşi desfăşoară activitatea didactică în facultăţile de drept se întreabă adesea dacă este suficient pentru un student la drept să cunoască numai materiile de utilitate practică imediată în profesia pe care şi-au ales-o. Întrebarea este justificată, pentru că ea vine din nevoia intelectuală de a privi dincolo de orizontul strict profesional, practic şi imediat. Cu alte cuvinte, intelectualul care îşi face o profesie din aplicarea dreptului simte nevoia acută de a-şi îndrepta atenţia către fundamente. Or, a vorbi despre fundamente înseamnă a interoga temeiurile adânci ale domeniului pe care îl studiezi şi urmează să îl aplici în viaţa de zi cu zi. Altfel, cum să îţi întemeiezi un discurs asupra unui domeniu căruia nu-i cunoşti resorturile adânci de unde-şi trage esenţa? Vreau să spun că orice curs universitar ar trebui să pornească de la principiile ce fundamentează Dreptul în general şi nu numai o ramură sau alta.

Afirmând aceste lucruri am păşit deja în domeniul filosofiei, pentru că ce este filosofia, dacă nu o ştiinţă a principiilor? Putem spune că orice demers juridic se întemeiază mergând la fundamente meta-juridice. Aşa se face, spre exemplu, că osatura juridică a concepţiei privind democraţia modernă îşi găseşte temeiul în contractul social, care este un principiu meta-juridic. Altfel zis, filosofic.

Autorii cărţii *Filosofia dreptului. Marile curente* au răspuns în mod strălucit la nevoia de a depăşi modul pozitivist de a trata dreptul, încadrându-l într-o viziune

mai largă, filosofică, în care principiile unui astfel de domeniu să fie în mod pregnant puse în valoare. Metoda pe care au ales-o pentru a realiza acest demers este cea istorică. Cartea este de fapt o carte de învățătură şi ea încearcă să acorde studenților în drept o viziune evolutivă a ideilor cu privire la drept. Metoda istorică are avantajul de a reînvia concepte ale trecutului, adeseori uitate, şi a le da valoarea prezentului. Prezentul, la rândul lui, îşi poate spori valențele redescoperind gândurile unor generații pe nedrept trecute în uitare.

Lecturând cele şase sute de pagini ale acestei frumoase cărți nu poți să nu remarci că în ea nu este vorba numai despre drept, ci de o interferență a acestui domeniu cu alte zone ale activității intelectuale; avem de-a face aşadar cu o abordare interdisciplinară. Este interesant faptul că, atunci când este analizat un anumit gânditor sau curent de gândire, se are în vedere în primul rând concepția general filosofică a acestuia şi numai după aceea se trece la domeniul juridic. Dacă autorii, profesorii Nicolae Popa, Ion Dogaru, Gheorghe Dănişor şi Dan Claudiu Dănişor, nume emblematice ale şcolii juridice româneşti, nu ar fi procedat astfel, filosofia dreptului ar fi fost lipsită de izvorul său, adică de sursa filosofică întemeietoare.

Pe lângă acest apel permanent la filosofie, se observă grija autorilor de a evidenția legătura intrinsecă dintre juridic şi politic. Presupun că autorii au procedat astfel ținând cont de concepția lui Aristotel şi de cea a lui Kant, cei care au înglobat politicul şi juridicul în sfera cuprinzătoare a moralei. Se cunoaşte că Aristotel consideră aceste domenii ca fiind părți ale moralei şi de aceea ele au fost incluse într-un tratat de morală aşa cum este *Etica Nicomahică*. Kant, la rândul său, tratează dreptul ca parte a *Metafizicii moravurilor*.

Relația dintre filosofie, politic, drept şi morală trece ca un fir roşu prin întreaga lucrare, o relație încărcată de semnificații chiar pentru prezentul pe care îl trăim. Ea tinde să resemnifice interferența dintre drept şi morală, mai ales în condițiile în care un pozitivism exacerbat a încercat cu disperare să le separe.

O altă axă în jurul căreia se structurează ideile cărții este aceea a luptei permanente dintre individ şi puterea politică. Din lectura atentă a cărții reiese că istoria se construieşte având ca temei această relație contradictorie dintre individualitatea umană şi puterea politică. Evoluția acestei relații este cea care fundamentează, până la urmă, toate concepțiile politice şi juridice în diferitele epoci ale istoriei, începând cu sofiştii, în secolul V î.H., şi terminând cu confruntarea de idei dintre marxism şi liberalism. Întrebarea care se pune este următoarea: cine trebuie să aibă prioritate, individul sau comunitatea? Sau poate că este nevoie de un echilibru între aceste două extreme. Autorii prezentei cărți nu optează în mod expres pentru vreuna dintre variante, lăsându-ne să credem, totuşi, că în epoca în care trăim a învins concepția liberală (cu varianta sa neoliberală), promotoare a individualismului, teză pe care eu însumi am susținut-o în mai multe rânduri.

Se poate afirma că *Filosofia dreptului. Marile curente* este o carte de cultură juridică, folositoare studenților care urmează cursurile facultăților de drept, dar şi oricărui intelectual care doreşte să surprindă ideile filosofice care, de fapt, fundamentează orice demers social, nu numai pe cel juridic. Cartea este remarcabilă prin bogăția de idei care au darul de a crea un orizont de cultură vast pentru orice inte-

lectual dornic să găsească răspunsuri fundamentale cu privire la rostul omului şi al societăţii în care trăieşte.

Volumul este instructiv şi datorită faptului că fiecare gânditor şi curent de gândire este încadrat într-un timp istoric determinat, dar acordat cu timpul istoric următor de aşa manieră încât să se observe ce a fost preluat din trecut şi ce idei noi şi-au făcut apariţia, în funcţie de evoluţia societăţii în ansamblul său. Acest mod de a proceda pune în evidenţă o remarcabilă coerenţă a ideilor în desfăşurare şi creează cititorului o imagine cuprinzătoare cu privire la epoca şi caracteristicile acesteia în privinţa ideilor susţinute.

Este important de remarcat, de asemenea, faptul că autorii acordă un capitol nominalismului, un curent de gândire care lansează primele idei prin intermediul cărora creează o ruptură cu tradiţia aristotelico-tomistă, punând astfel bazele unei concepţii ce va orienta gândirea modernă cu privire la drept. Este vorba despre punerea în prim plan a subiectului uman şi evidenţierea în felul acesta a dreptului subiectiv. Se va crea astfel o breşă în teoriile dreptului natural, ce va duce la instituirea pozitivismului juridic. Aşa cum susţin autorii, odată cu curentul nominalist, dreptul natural este treptat înlocuit de dreptul pozitiv. Ca urmare firească, jurisprudenţa cedează tot mai mult teren în faţa dreptului legalist. Spontaneitatea regulilor dreptului natural este înlocuită de o voinţă legiuitoare care dirijează totul. Modernitatea, căreia i se acordă un spaţiu larg în carte, consacră această orientare, dreptul pozitiv anunţându-şi peste tot victoria în faţa dreptului natural, a legii în faţa jurisprudenţei. Există însă tot mai multe voci care susţin revenirea la regulile dreptului natural, pentru că dirijismul legalist este într-o tot mai mare neputinţă de a reglementa întreaga complexitate de relaţii în continuă transformare. Trebuie găsite alte modalităţi care să întâmpine noile şi marile provocări ale viitorului.

Cartea de faţă poate constitui o bază de plecare pentru instituirea unui spirit critic, cel care în mare măsură lipseşte mediului nostru academic, care să pună sub semnul îndoielii drumurile prea bătătorite ale ştiinţei dreptului actual. Pe lângă faptul că acest volum constituie prin sine o bază de pornire pentru studii mai ample în domeniu, bibliografia de care se foloseşte poate ea însăşi să îndemne cititorul la dezvoltarea ideilor şi la crearea unei emulaţii intelectuale deosebit de benefice pentru cei care se ocupă cu cercetarea în drept. Fără filosofie, orice cercetare în drept este lipsită de fundamente. Or, fără fundamente orice încercare intelectuală este sortită superficialităţii şi, în final, eşecului.

Din păcate, învăţământul universitar juridic nu acordă atenţia care s-ar cuveni filosofiei dreptului, aşa cum filosofii nu se apleacă mai mult asupra acestui domeniu. Există o reticenţă inexplicabilă în ambele tabere, uitându-se probabil că în trecut nu a existat nici un mare filosof care să nu-şi încheie opera cu o meditaţie profundă asupra dreptului.

Întrebarea care se pune este aceea cu privire la cine trebuie să se ocupe de o filosofie regională cum este filosofia dreptului: filosoful sau specialistul în drept? Dar însăşi punerea întrebării echivalează cu o pasare a responsabilităţii. În acest caz, nici unul, nici celălalt nu se angajează într-un astfel de demers. Întrebarea se

pare că suferă, ea însăşi, de o oarecare ambiguitate, pentru că nu contează cine filosofează, dacă o face cum trebuie. Exemplul cel mai elocvent în acest sens este cartea de faţă, scrisă de jurişti, dar cu o remarcabilă deschidere către filosofie. Ne putem întreba dacă putem vorbi de un jurist în sensul autentic al cuvântului fără această deschidere către principiile pe care se întemeiază dreptul, fără a medita, mai mult sau mai puţin, asupra întemeierii sale meta-juridice. A realiza acest lucru înseamnă a filosofa cu privire la conceptul de *rost*. Simpla întrebare cu privire la *rost* echivalează cu a trece dincolo de datul imediat şi a „privi" spre întemeiere.

Cartea de faţă poate naşte o astfel de întrebare; dacă este aşa, înseamnă că ea şi-a atins scopul.

Ioan Alexandru

Ion Didilescu, *Universitari din alte vremuri,* Editura „Ştefan Lupaşcu", Iaşi, 2010, 208 p.

Ion Didilescu a fost profesor de logică la Universitatea din Bucureşti şi este cunoscut specialiştilor din ţara noastră mai ales datorită lucrării de referinţă (elaborată împreună cu Petre Botezatu) *Silogistica. Teoria clasică şi interpretările moderne*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1976. În prezenta lucrare facem cunoştinţă însă cu o „frumoasă suită de amintiri şi meditaţii, ce ni se înfăţişează deopotrivă ca document – despre alţii şi despre el însuşi – şi ca o mărturisire de sentimente şi convingeri intelectuale şi morale", după cum o prezintă, în prefaţa, intitulată *Ion Didilescu, în postura de evocator,* Dragan Stoianovici. Din aceeaşi prefaţă aflăm că lucrarea are o poveste. Acceptată spre publicare de o editură, cu ani în urmă, ea şi-a aşteptat zadarnic în sertarele acesteia apariţia, până ce autorul, mai întâi răbdător, apoi din ce în ce mai frustrat, a trecut în lumea umbrelor.

Alcătuind portretele unora dintre cei care i-au fost profesori şi prieteni, Ion Didilescu mărturiseşte că a răspuns unei cerinţe sufleteşti: „E ca şi când cineva din adâncurile fiinţei mele mi-ar fi impus să schiţez figurile unor profesori din învăţământul nostru superior, cu care am fost contemporan în perioada interbelică şi în deceniile imediat următoare războiului". Nu ideile personalităţilor evocate sunt înfăţişate în carte, ci idealurile care i-au călăuzit în viaţă.

Lectura cărţii ni-i zugrăveşte, într-o tonalitate afectivă recunoscută deschis de autor, pe Ion Petrovici, Petre P. Negulescu, Constantin Rădulescu-Motru, Nicolae Bagdasar, Gheorghe Taşcă, Silvestru Găina, Constantin Daicoviciu, Victor Iancu, Petre Botezatu, Ştefan Bârsănescu, Vasile Pavelcu, Nicolae Lascu, I.M. Nestor, Florea Ţuţugan, Alexandru Dima, Tadeusz Kotarbiński, Petre Cancel. Şi nu numai pe ei, dar şi epoca în care lumea universitară românească se afla într-un moment fericit al dezvoltării ei.

O epocă în care tânărul student Ion Didilescu a ezitat între înscrierea la Universitatea din Iaşi, unde ar fi avut ocazia să urmeze cursurile lui Petrovici, şi

înscrierea la Universitatea din Bucureşti, unde, din pasiune pentru istorie, ar fi putut asista la cursurile lui Nicolae Iorga. În cele din urmă, a optat pentru Bucureşti, având totuşi norocul să participe la o conferinţă a lui Petrovici ţinută în Capitală. Pierdut în mulţimea celor veniţi să-l asculte pe profesorul ieşean, tânărul student a fost impresionat profund de oratoria acesuia: „Era o elocinţă care te vrăjea, situându-se la polul opus al oratoriei lui Nicolae Iorga, care te învăluia şi te purta vijelios ca o forţă cosmică dezlănţuită. În câte forme se poate încarna frumosul! Pe vremea aceea se spunea adeseori «să nu cânţi după Caruso şi să nu vorbeşti după Petrovici»".

Un alt profesor de seamă al epocii interbelice, Constantin Rădulescu-Motru, i-a produs lui Didilescu o impresie diferită: „Profesorul Motru era foarte serios, demn şi discret. Nu l-am auzit folosind vorbe de spirit, spunând anecdote ori făcând ironii sau aluzii la adresa vreunui coleg de-al său. Peste toate activităţile lui cu studenţii domnea o atmosferă academică, de seriozitate studioasă". Preocupat să descopere studenţii cu interes şi talent pentru psihologie, Motru îi stimula şi îi susţinea, un obicei mai rar întâlnit la alţi profesori.

Unul dintre studenţii descoperiţi de Constantin Rădulescu-Motru, coleg de generaţie cu autorul cărţii discutate şi prieten cu el, a fost şi I.M. Nestor. Având o activitate bogată şi valoroasă, ca psiholog, în perioada interbelică, I.M. Nestor a fost marginalizat după instaurarea dictaturii comuniste în România, în cele din urmă înlăturat de la catedra de psihologie. „Dar I.M. Nestor nu era omul care să se lamenteze. El nu căuta să fie cu orice preţ în învăţământul superior, ci să se poată privi pe sine însuşi ca pe un om superior". Peste ani, în 1955, cerând să fie reparată iluminarea sălii de bibliotecă unde citea, Ion Didilescu îl reîntâlneşte pe I.M. Nestor. „Avea în mână o servietă mare, din care ieşeau capete de cleşte, cozi de ciocan, plină de instrumentele cerute de meserie". Fostul psiholog devenise maistru electrician, fiind bine privit în unitatea unde era încadrat, în timp ce la catedra de psihologie de unde fusese eliminat domnea nestingherit pavlovismul.

Pasiunea drumeţiei montane a logicianului Florea Ţuţugan este la fel de surprinzătoare ca şi trista poveste a psihologului I.M. Nestor, pentru cel care-l cunoaşte numai ca autor al *Silogisticii judecăţilor de predicaţie.* De asemenea, interesul şi simpatia pentru latinitatea poporului român al logicianului polonez Tadeusz Kotarbiński... Dar sunt în cartea lui Ion Didilescu mult mai multe episoade de acest fel, pe care cititorul le poate descoperi şi singur. Lectura ei ne pune în faţa unui talent special de a descrie oameni şi întâmplări.

Victor Emanuel Gica